

Koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen alakoulussa

Kasvatustieteen
Kandidaatintutkielma

Laatijat:
Elina Jurva
Kaisla Karvinen

19.4.2025
Rauma

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Elina Jurva ja Kaisla Karvinen

Otsikko: Koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen alakoulussa

Ohjaaja: Yliopistotutkija Teija Koskela

Sivumäärä: 48 sivua, 5 liitesivua

Päivämäärä: 19.4.2025

Tämä tutkimus käsittelee luokanopettajien näkemyksiä koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen käytöstä sekä niiden opetuksellisista hyödyistä ja haasteista. Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisesti, ja sitä varten haastateltiin 11:ta eri puolilla Suomea työskentelevää luokanopettajaa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yleisellä tasolla, mitä ulko-oppimisympäristöjä luokanopettajat hyödyntävät opetuksessaan, miten ne vaikuttavat opetukseen sekä mitkä tekijät edistävät tai estävät niiden käyttöä. Aihe on merkityksellinen, sillä ulko-oppimisympäristöt tarjoavat monipuolisia pedagogisia mahdollisuuksia, jotka ovat nousseet esiin myös kasvatustieteellisessä keskustelussa. Tutkimus tuottaa ajankohtaista lisätietoa siitä, miten ulko-oppimisympäristöjä hyödynnetään nykypäivän kouluissa. Etenkin luokanopettajille tutkimuksen havainnot voivat tarjota konkreettisia esimerkkejä ja perusteluja ulko-oppimisympäristöjen hyödyntämiseen, mikä voi rohkaista heitä integroimaan näitä ympäristöjä osaksi omaa opetustaan.

Avainsanat: ulko-oppimisympäristöt, oppimiskäsitykset, pedagogiikka, yhteisöllisyys, toiminnallisuus, käytännönläheisyys

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Oppimisympäristöt	7
2.1	Ulko-oppimisympäristöt ja niiden vaikutukset	8
2.1.1	Luontoympäristöt oppimisen tukena	9
2.1.2	Kaupunki ja rakennetut ympäristöt oppimisympäristöinä	10
2.1.3	Kulttuurikohteet ja historialliset paikat	11
2.2	Kokonaisvaltainen oppiminen ulko-oppimisympäristöissä	12
2.2.1	Moniaistinen oppiminen ja kokemuksellisuus	13
2.2.2	Oppiminen yhteistyössä ja jaetun tiedon rakentaminen ulkona	14
2.2.3	Ekologinen vastuu ja kriittinen ajattelu ulko-oppimisympäristöissä	15
2.3	Ulko-oppimisympäristöjen haasteet	16
2.3.1	Suunnittelu, saavutettavuus ja resurssit ulko-oppimisympäristöissä	17
2.3.2	Turvallisuus, aikataulut ja logistiikka ulko-oppimisessa	18
2.3.3	Opettajan rooli ja yhteistyö perheiden kanssa ulko-oppimisessa	19
3	Tutkimuskysymykset	21
4	Menetelmät	22
4.1	Tutkimusaineisto	22
4.2	Aineiston analyysi	23
4.3	Aineiston luotettavuus ja eettisyys	24
5	Tulokset	26
5.1	Hyödynnetyt oppimisympäristöt ja niiden käyttötavat	26
5.1.1	Luontoympäristö	27
5.1.2	Kaupunki- ja rakennettu ympäristö	28
5.1.3	Kulttuurikohteet ja historialliset paikat	30
5.1.4	Ulko-oppimisympäristöjen hyödyntäminen oppiaineittain	31
5.2	Vaikutukset opetukseen ja oppimiseen	32
5.2.1	Opetuksen hyödyt ulko-oppimisympäristöissä	32
5.2.2	Opetuksen haasteet ulko-oppimisympäristöissä	34
5.3	Käyttöä edistävät ja rajoittavat tekijät	35
5.3.1	Resurssit ja saavutettavuus	35
5.3.2	Käytännön järjestelyt ja turvallisuus	37
5.3.3	Opettajan rooli	38
6	Pohdinta	40
6.1	Päätulokset	40
6.2	Johtopäätökset	41
6.3	Jatkotutkimusaiheet	42
	Lähteet	44
	Liitteet	49
	Liite 1. Sähköpostiviesti	49

Liite 2. Sähköpostiviesti	50
Liite 3. Facebook päivitys	51
Liite 4. Facebook päivitys	52
Liite 5. Haastattelukysymykset	53

1 Johdanto

Tutkimus koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen käytöstä alakoulussa on aiheena ajankohtainen ja merkityksellinen, sillä se tarjoaa arvokasta tietoa opettajien pedagogisista valinnoista ja kokemuksista. Tämän tiedon avulla voidaan kehittää opettajien ammatillista osaamista ja rohkaista heitä hyödyntämään monipuolisia oppimisympäristöjä osana opetusta. Ulko-oppimisympäristöt, kuten metsät, museot ja kirjastot, tarjoavat ainutlaatuisia mahdollisuuksia rikastaa oppimista sekä edistää oppilaiden osallisuutta ja motivaatiota (Becker ym., 2017). Näiden ympäristöjen käyttö tukee myös nykyisten opetussuunnitelmien vaatimuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) korostetaan toiminnallisuutta, oppilaskeskeisyyttä ja oppimisympäristöjen merkitystä. Näitä periaatteita voidaan toteuttaa erityisen hyvin ulko-oppimisympäristöissä, joissa oppilaat voivat havainnoida ja tutkia asioita sekä ratkoa ongelmia autenttisessa kontekstissa. Esimerkiksi luonnonympäristöt mahdollistavat moniaistista ja kokemuksellista oppimista, kun taas kaupunkialueet ja kulttuurikohteet voivat syventää oppimista tarjoamalla historiallista, taloudellista ja yhteiskunnallista kontekstia oppiaineille (Beames ym., 2012). Oppimista ei tapahdu ainoastaan luokkahuoneissa. Sitä voi tapahtua erilaisissa ympäristöissä, jotka pystyvät tarjoamaan oppimiseen monipuolisia näkökulmia ja kokemuksia.

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ulko-oppimisympäristöillä on monia etuja oppilaiden hyvinvoinnille ja oppimiskyvylle. Rickinsonin ym. (2004) mukaan nämä ympäristöt voivat lisätä oppimismotivaatiota ja parantaa oppimistuloksia. Bermanin ym. (2008) tutkimus puolestaan osoittaa, että ympäristön vaihtelu voi vahvistaa oppilaiden tarkkaavaisuutta ja kognitiivista suorituskkyä. Opettajien rooli näiden ympäristöjen hyödyntämisessä on ratkaiseva. Cohenin ym. (2018) mukaan opettajien pedagogiset päätökset vaikuttavat merkittävästi siihen, miten oppilaat voivat hyötyä ulko-oppimisympäristöistä. Näiden ympäristöjen ihanteellinen käyttö vaatii opettajilta joustavuutta, suunnitelmallisuutta ja kykyä mukauttaa opetusta ympäristöjen erityispiirteisiin. Ulko-oppimisympäristöjen hyödyntäminen ei pelkästään rikasta opetusta, vaan tuo myös vaihtelua koulupäiviin, mikä voi lisätä oppilaiden kouluviihtyvyyttä (Laine ym., 2018; Waite, 2011).

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat hyödyntävät työssään koulurakennuksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä ja miten he kokevat niiden käytön

vaikutukset opetukseen ja oppimiseen. Tutkimuskysymykset ovat 1. Mitä koulurakennuksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä alakoulun opetuksessa hyödynnetään ja miten? 2. Miten ulko-oppimisympäristöt vaikuttavat opetukseen ja oppilaiden oppimiseen? 3. Mitkä tekijät edistävät tai estävät ulko-oppimisympäristöjen käyttöä? Tutkimus tarjoaa luokanopettajille ammatillisen kehittymisen mahdollisuuden ulko-oppimisympäristöjen käytöstä kouluarjessa.

2 Oppimisympäristöt

Oppimisympäristö käsitteenä kattaa monenlaiset fyysiset, sosiaaliset ja teknologiset ympäristöt, joissa oppimista tapahtuu (OECD, 2013; Opetushallitus, 2014). Mannisen ym. (2007) mukaan fyysiset ja rakennetut oppimisympäristöt, kuten luokkahuoneet, liikuntasalit, piha-alueet ja puistot, tarjoavat konkreettisen tilan erilaisten opetuksellisten menetelmien toteuttamiseen. Monipuoliset oppimisympäristöt tukevat eri oppimistyyliä ja tarjoavat mahdollisuuksia aktiiviseen osallistumiseen, mikä on keskeistä syvällisen oppimisen kannalta (Beames ym., 2012). Sosiaaliset ja virtuaaliset ympäristöt mahdollistavat vuorovaikutteisen oppimisen ja digitaalisten välineiden hyödyntämisen, mikä laajentaa oppimisstrategioita ja täydentää perinteisiä oppimisympäristöjä (Manninen ym., 2007). Oppimisympäristöjen monimuotoisuus edistää myös opiskelijoiden motivaatiota ja sitoutumista oppimisprosessiin, mikä on todettu merkittäväksi tekijäksi oppimistulosten parantamisessa (Rickinson ym., 2004).

Ulko-oppimisympäristöt, kuten luonnonympäristöt, kaupunkialueet sekä kulttuuriset ja historialliset kohteet, tarjoavat monipuolisia mahdollisuuksia tutkivaan ja kokemukselliseen oppimiseen. Näissä ympäristöissä oppilaat voivat osallistua aktiivisesti konkreettisiin ja vuorovaikutteisiin oppimistilanteisiin, joissa havainnointi ja tiedon soveltaminen tapahtuvat autenttisissa tilanteissa (Beames ym., 2012). Oppimisympäristöjen monimuotoisuus tukee laaja-alaista oppimista, sillä autenttiset kokemukset edistävät syvällistä ymmärrystä erityisesti abstraktien ja monimutkaisten käsitteiden omaksumisessa (Manninen ym., 2007). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ulkona oppiminen voi parantaa oppilaiden keskittymistä, hyvinvointia ja itseluottamusta sekä lisätä oppimismotivaatiota (Rickinson ym., 2004; Waite, 2011).

Oppimisympäristö ei ole ainoastaan tiedon välittämisen tila, vaan se toimii keskeisenä osana oppimisprosessia, edistäen oppilaiden autonomisuutta, kriittistä ajattelua ja yhteistoiminnallisuutta. Oppimisympäristöjen laajentaminen koulurakennuksen ulkopuolelle mahdollistaa opetuksen monipuolistamisen sekä oppijalähtöisten pedagogisten strategioiden soveltamisen tukien yksilöllistä ja kokemuksellista oppimista (Manninen ym., 2007). Lisäksi ulko-oppimisympäristöjen hyödyntäminen voi vahvistaa oppilaiden ympäristötietoisuutta ja yhteiskunnallista osallisuutta, jotka ovat keskeisiä tekijöitä kokonaisvaltaisessa kasvussa ja oppimisessa (Waite, 2011; Malone & Tranter, 2003). Lisäksi tutkimukset osoittavat, että monipuolisissa oppimisympäristöissä tapahtuva opetus kehittää merkittävästi oppilaiden

ongelmanratkaisutaitoja, kriittistä ajattelua ja kykyä soveltaa opittua tietoa, mikä tukee syvällistä oppimista ja tiedon siirtovaikutusta (Fägerstam & Samuelsson, 2012).

2.1 Ulko-oppimisympäristöt ja niiden vaikutukset

Koulurakennuksen ulkopuoliset oppimisympäristöt tarjoavat monipuolisen ja aistillisesti rikkaan kontekstin, mikä voi lisätä oppilaiden oppimismotivaatiota, edistää aktiivista osallistumista ja tukea heidän kognitiivista, sosiaalista sekä emotionaalista kehitystään (Manninen ym., 2007). Tutkimukset osoittavat, että konkreettiset ja vaihtelevat oppimisympäristöt tukevat syvällistä oppimista tarjoamalla merkityksellisiä ja kokemuksellisia oppimistilanteita, jotka vahvistavat oppilaiden kykyä yhdistää teoreettinen tieto käytäntöön (Rickinson ym., 2004). Erityisesti luonnonympäristöt voivat edistää oppimisprosessia tarjoamalla moniaistisia ja dynaamisia kokemuksia, jotka stimuloivat havainnointikykyä, rohkaisevat tutkivaa oppimista ja kehittävät itsenäistä ongelmanratkaisukykyä (Mygind ym., 2019). Lisäksi luonnonläheisyydessä oppiminen on yhdistetty stressin vähenemiseen, tarkkaavaisuuden paranemiseen sekä tunne- ja itsesäätelytaitojen kehitykseen (Kuo ym., 2019; Wells & Evans, 2003). Luonnon vaihtelevuus ja sen tarjoamat ennakoimattomat tilanteet voivat myös kehittää oppilaiden resilienssiä ja joustavuutta, mikä kehittää heidän kykyään sopeutua muuttuviin oppimis- ja elämäntilanteisiin (Louv, 2010).

Ulko-oppimisympäristöt eivät ainoastaan tue yksilöllistä oppimista, vaan ne myös vahvistavat sosiaalisia taitoja ja yhteistoiminnallisuutta. Tilannesidonnaiset ja kontekstuaaliset oppimistilanteet kannustavat oppilaita kommunikoimaan, neuvottelemaan ja tekemään päätöksiä yhdessä, mikä kehittää muun muassa yhteistyötaitoja (Beames ym., 2012; Vygotsky, 1978). Yhteisöllinen oppiminen ulko-oppimisympäristöissä voi edistää sosiaalista koheesiota ja ryhmädynamiikkaa, sillä oppilaat oppivat ratkaisemaan ongelmia yhdessä ja hyödyntämään toistensa vahvuuksia (Johnson & Johnson, 2009). Lisäksi yhteistyöhön perustuva oppiminen luonnossa tai muissa koulun ulkopuolisissa ympäristöissä voi vahvistaa oppilaiden kykyä asettua toisen asemaan lisäten empatiakykyä sekä kehittämien vuorovaikutustaitoja ja vastuun jakamista (Topping, 2005).

Kulttuuriset- ja kaupunkitilat, kuten museot, kirjastot ja historialliset kohteet, tarjoavat ainutlaatuisia mahdollisuuksia oppilaiden tiedollisen ymmärryksen laajentamiseen. Näiden ympäristöjen hyödyntäminen osana opetusta tukee kriittistä ajattelua, kulttuurista lukutaitoa ja yhteiskunnallisen osallisuuden kokemusta (Falk & Dierking, 2012). Esimerkiksi

museopedagogiset menetelmät voivat mahdollistaa kontekstuaalista oppimista, jossa oppilaat voivat tarkastella historiallisia ja kulttuurisia ilmiöitä osana laajempaa yhteiskunnallista kehystä (Anderson ym., 2003). Oppimisympäristöjen monipuolistaminen tarjoaa oppilaille mahdollisuuden reflektoida oppimaansa eri näkökulmista sekä soveltaa tietoa käytännön konteksteissa, mikä vahvistaa heidän kognitiivisia ja metakognitiivisia taitojaan (Falk & Dierking, 2012).

2.1.1 Luontoympäristöt oppimisen tukena

Luontoympäristöt, kuten metsät, järvet ja niityt, tarjoavat monipuolisia ja ainutlaatuisia mahdollisuuksia oppimiselle, joita perinteiset luokkahuoneet eivät voi täysin korvata (Louv, 2010). Luonnon monimuotoisuuden havainnointi ja luonnonilmiöiden tarkastelu autenttisessa kontekstissa edistävät oppilaiden syvällistä ymmärrystä ekosysteemeistä, biologisista prosesseista ja kestävästä kehityksestä (Rickinson ym., 2004). Tämän lisäksi luonnossa toteutettu oppiminen voi lisätä oppilaiden kiinnostusta luonnontieteitä kohtaan ja vahvistaa heidän luontosuhdettaan (Louv, 2010). Esimerkiksi tarkastelemalla kasvien kasvua, ravinteiden kiertokulkua ja lajien välisiä suhteita luonnossa, voidaan oppilaille mahdollistaa konkreetian avulla tapahtuvaa oppimista, joka puolestaan tukee merkityksellisen ja pysyvän tiedon muodostumista (Rickinson ym., 2004).

Luontoympäristöillä on merkittävä vaikutus myös oppilaiden sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin. Ulkona tapahtuva oppiminen tukee ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä, sillä onnistuneisiin oppimiskokemuksiin luonnossa vaaditaan usein hyviä yhteistyö- ja kommunikointitaitoja (Beames ym., 2012). Luonnossa oppiminen tukee oppilaiden hyvinvointia, sillä tutkimusten mukaan luonnossa vietetty aika vähentää stressiä, parantaa keskittymistä ja lisää oppimismotivaatiota (Kaplan, 1995; Berman ym., 2008). Nämä vaikutukset ovat erityisen tärkeitä alakouluikäisille lapsille, joilla oppimista tapahtuu vahvasti kokemuksellisuuden ja tunnetilojen kautta.

Luontoympäristöt tukevat oppimista myös moniaistisen kokemuksen kautta. Aistien aktivointi parantaa tiedon omaksumista ja muistijälkeä (Pretty ym., 2005). Esimerkiksi kasvien tunnustelu, lintujen laulun kuuntelu ja metsän tuoksujen aistiminen luovat moniaistisen oppimiskokemuksen, joka syventää ymmärrystä ja tukee eri oppimistyyliä (Louv, 2010). Luonnonmateriaalien käyttö matematiikan, kielten ja taideaineiden opetuksessa voi lisätä oppimisen kokemuksellisuutta ja tuoda abstrakteja käsitteitä lähemmäs oppilaiden arkea (Wurdinger & Bezon, 2009). Luontoympäristöjen tarjoama monipuolisuus mahdollistaa

kokonaisvaltaisen oppimisen, jossa yhdistyvät fyysinen aktiivisuus, kognitiivinen kehitys ja sosiaalinen vuorovaikutus.

2.1.2 Kaupunki ja rakennetut ympäristöt oppimisympäristöinä

Kaupunki ja rakennetut ympäristöt tarjoavat monipuolisia oppimismahdollisuuksia, joissa oppilaat voivat tutkia oman ympäristönsä kulttuuria, historiaa ja yhteiskunnallisia rakenteita. Kaupunkitilat, kuten puistot, torit, arkkitehtoniset rakennukset ja liikennealueet, mahdollistavat konkreettisten ilmiöiden tarkastelun eri oppiaineiden näkökulmasta (Gruenewald, 2003). Esimerkiksi kaupungin infrastruktuuri ja kaupunkisuunnittelu voivat toimia käytännön esimerkkeinä kestävän kehityksen ja yhteiskuntarakenteiden oppimisessa (Rickinson ym., 2004; Sadler & Zeidler, 2009). Tällainen lähestymistapa tukee oppilaiden ymmärrystä siitä, miten rakennetut ympäristöt vaikuttavat heidän jokapäiväiseen elämäänsä ja yhteisöönsä. Kaupunkiympäristön hyödyntäminen oppimisessa voi edistää ympäristötietoisuutta ja kriittistä ajattelua, sillä oppilaat oppivat arvioimaan kaupunkitilojen suunnittelua ja niiden vaikutuksia ihmisten hyvinvointiin ja ekosysteemeihin (Díaz ym., 2015). Lisäksi kaupunkien kulttuurihistorialliset kohteet voivat auttaa oppilaita ymmärtämään paikallista ja kansallista identiteettiä, mikä tukee kulttuurista osaamista (Rickinson ym., 2004).

Rakennetut ympäristöt tukevat monialaista oppimista yhdistämällä eri oppiaineiden näkökulmia. Esimerkiksi matematiikan tunneilla voidaan tarkastella arkkitehtonisia rakenteita ja tilastollisia ilmiöitä, ympäristötiedossa kaupunkiekologiaa, historiassa rakennusten kulttuuriperintöä ja kuvataiteessa kaupungin visuaalista ilmettä (Rickinson ym., 2004; Sadler & Zeidler, 2009). Oppiminen kaupunkiympäristössä voidaan toteuttaa Kolbin (1984) kokemusperäisen oppimisen teorian mukaisesti, jossa oppiminen syvenee, kun oppilaat voivat yhdistää omia havaintojaan ja teoreettista tietoa. Esimerkiksi kaupunkikävely, jossa oppilaat analysoivat rakenteiden muotoja ja kaupunkisuunnittelun vaikutuksia, mahdollistaa kokemuksellisen oppimisen, jossa teoria ja käytäntö kytkeytyvät yhteen (Gruenewald, 2003). Tämä voi lisätä oppilaiden oppimismotivaatiota ja edistää syvällistä ymmärrystä kaupunkiympäristöjen ilmiöistä. Lisäksi kokemuksellinen oppiminen voi tukea oppilaiden kriittistä ajattelua ja päätöksentekotaitoja, kun he joutuvat pohtimaan esimerkiksi kaupunkirakenteiden kestävyyttä ja ekologisia vaikutuksia (Díaz ym., 2015).

Kaupunkitilat tukevat koulun ja ympäröivän yhteisön välistä vuorovaikutusta ja oppilaiden sosiaalista kasvua. Rickinson ym. (2004) ovat osoittaneet, että autenttisessa ympäristössä

tapahtuva oppiminen lisää oppilaiden sitoutumista, sillä se tarjoaa heille mahdollisuuden soveltaa koulussa opittua tietoa omassa elinympäristössään. Kaupunkitilat tarjoavat myös tilaisuuksia yhteisölliselle oppimiselle, jossa oppilaat voivat jakaa havaintojaan ja oppia toisiltaan. Wengerin (1998) yhteisöllisen oppimisen teorian mukaan oppiminen tapahtuu tehokkaimmin, kun oppilaat osallistuvat aktiivisesti toimintaan ja rakentavat ymmärrystään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Samalla kaupunkiympäristössä oppiminen voi kehittää oppilaiden empatiakykyä ja ymmärrystä erilaisten yhteiskuntaryhmien elinolosuhteista, mikä tukee demokraattisen ja osallistuvan kansalaisuuden kehittymistä (Gruenewald, 2003).

2.1.3 Kulttuurikohteet ja historialliset paikat

Kulttuurikohteet ja historialliset paikat tarjoavat oppilaille merkityksellisiä ja kokemuksellisia oppimismahdollisuuksia, jotka syventävät heidän ymmärrystään paikallisesta ja globaalista kulttuuriperinnöstä. Museot, historialliset rakennukset, muistomerkit ja muut kulttuurikohteet toimivat oppimisympäristöinä, joissa oppilaat voivat osallistua havainnointiin ja käsitteelliseen ajatteluun aidossa kontekstissa (Falk & Dierking, 2000; Rickinson ym., 2004). Kokemuksellinen oppiminen näissä ympäristöissä mahdollistaa tiedon rakentumisen sekä käsitteellisen että emotionaalisen sitoutumisen kautta, mikä vahvistaa muistijälkiä ja syvällistä oppimista (Dewey, 1938; Tal & Morag, 2007). Lisäksi oppiminen kulttuuriympäristössä tukee sosiaalista vuorovaikutusta ja identiteetin rakentumista, sillä se voi tarjota tilaisuuksia merkityksellisiin keskusteluihin ja arvopohdintoihin (Wenger, 1998; Beames ym., 2012).

Kulttuurikohteet tukevat monialaista oppimista yhdistämällä historiaa, kieliä, taidetta ja yhteiskuntaoppia, mikä mahdollistaa oppilaiden moninäkökulmaisen ajattelun kehittymisen (Beames ym., 2012; Hooper-Greenhill, 1994). Esimerkiksi museokäynneillä oppilaat voivat tarkastella tiettyä historiallista aikakautta ja analysoida sen aineellista ja visuaalista kulttuuria, mikä konkretisoi historiaa ja lisää oppimisen merkityksellisyyttä (Falk & Dierking, 2000). Lisäksi historiallisiin ja kulttuurisiin kohteisiin liittyvä toiminnallinen oppiminen, kuten roolipelit ja rekonstruoidut historialliset tilanteet, auttavat oppilaita ymmärtämään menneisyyttä eri tieteenalojen näkökulmista ja kehittämään kriittistä ajattelua (Tal & Morag, 2007; Rickinson ym., 2004). Kulttuuriperinnön ja taiteen käsittely tukee myös empatiakyvyn kehittymistä, sillä se auttaa oppilaita hahmottamaan eri aikakausien ihmisten elämää ja arvoja (Falk & Dierking, 2000; Beames ym., 2012).

Historialliset ja kulttuuriset kohteet tarjoavat oppilaille mahdollisuuden reflektoida omaa kulttuurista identiteettiään ja suhdettaan yhteiskuntaan (Wenger, 1998; Beames ym., 2012).

Samalla historiallisten kohteiden tutkiminen kannustaa dialogiin ja yhteiseen pohdintaan vahvistaen yhteisöllisyyttä ja kulttuuriperinnön arvostusta (Hooper-Greenhill, 1994; Falk & Dierking, 2000). Lisäksi ulko-opetuksen yhteydessä tapahtuva tiedollinen ja kokemuksellinen reflektointi voi parantaa oppilaiden metakognitiivisia taitoja ja auttaa heitä ymmärtämään oppimisprosessiaan syvemmin (Beames ym., 2012). Näin ollen kulttuurikohteet eivät ainoastaan tue tiedollista oppimista, vaan myös edistävät oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä, kriittistä ajattelua ja yhteiskunnallista osallisuutta.

2.2 Kokonaisvaltainen oppiminen ulko-oppimisympäristöissä

Ulko-oppimisympäristöt tarjoavat monipuolisia mahdollisuuksia oppilaiden kokonaisvaltaiseen oppimiseen, jossa aistit, keho ja mieli toimivat yhdessä. Perinteisen luokkahuoneopetuksen rinnalla ulkona tapahtuva oppiminen aktivoi moniaistista havainnointia ja kokemuksellisuutta tehden oppimisprosessista syvällisemmän ja merkityksellisemmän (Beames ym., 2012). Tutkimukset osoittavat, että fyysisen ympäristön vaihtelu ja moniaistinen ärsyketulo voivat parantaa oppimistuloksia ja tiedon muistamista, koska ne mahdollistavat tiedon yhdistämisen konkreettisiin kokemuksiin (Rickinson ym., 2004; Louv, 2005). Erityisesti luonnossa tapahtuva oppiminen edistää aktiivista osallistumista, mikä lisää oppilaiden sitoutumista ja motivaatiota (Manninen ym., 2007; Waite, 2011). Oppiminen ei tällöin ole vain abstraktia teorian omaksumista, vaan se kytkeytyy vahvasti käytännön toimintaan, jonka kautta oppilaat voivat ymmärtää opetettavia ilmiöitä syvällisemmin (Kolb, 1984).

Yhteistoiminnallinen oppiminen on keskeinen osa ulko-opetuksen pedagogiikkaa, sillä ulko-oppimisympäristöt tukevat oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja jaetun tiedon rakentamista (Fägerstam & Samuelsson, 2014). Oppiminen tapahtuu usein ryhmissä, joissa oppilaat havainnoivat ympäristöään, tekevät päätöksiä ja ratkaisevat ongelmia yhdessä edistäen sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä että kriittistä ajattelua (Dewey, 1938). Lisäksi työskentely erilaisissa autenttisissa ympäristöissä voi kehittää oppilaiden kykyä soveltaa opittua tietoa uusissa tilanteissa ja lisätä heidän valmiuksiaan kohdata monimutkaisia ongelmia (Vygotsky, 1978). Ulko-opetuksen aikana oppilaat saavat usein myös mahdollisuuden reflektoida omia havaintojaan ja ajatuksiaan ryhmän kanssa, mikä tukee metakognitiivisten taitojen kehittymistä ja itsenäistä ajattelua (Hakkarainen ym., 2004).

Ekologisen vastuun ja kestäväen kehityksen näkökulmasta ulko-oppimisympäristöt tarjoavat arvokkaita mahdollisuuksia ympäristötietoisuuden ja kriittisen ajattelun kehittämiseen.

Oppilaat oppivat havainnoimaan ekosysteemien toimintaa ja ihmisen vaikutusta ympäristöönsä, mikä voi herättää heissä vastuullisuutta luonnonvarojen käytöstä ja ympäristönsuojelusta (Becker ym., 2017). Luonnossa oppiminen on yhdistetty positiivisiin asenteisiin ympäristöä kohtaan sekä haluun toimia kestäväällä tavalla (Palmberg & Kuru, 2000). Lisäksi ulko-opetuksessa voidaan hyödyntää tutkivaa oppimista, jossa oppilaat tarkastelevat kriittisesti ympäristöllisiä haasteita ja pohtivat ratkaisuja esimerkiksi ilmastonmuutokseen tai biodiversiteetin vähenemiseen liittyen (Sauvé, 2005; Wals & Corcoran, 2012). Näin ollen ulko-oppimisympäristöissä oppiminen tukee laaja-alaisia taitoja, kuten tieteellistä ajattelua, argumentointia ja kriittistä suhtautumista eri tietolähteisiin.

2.2.1 Moniaistinen oppiminen ja kokemuksellisuus

Moniaistinen oppiminen on keskeinen pedagoginen vahvuus ulko-oppimisympäristöissä, sillä se aktivoi oppilaan kaikkia aisteja ja mahdollistaa syvällisemmän ja kokonaisvaltaisemman oppimiskokemuksen. Oppiminen ei rajoitu pelkästään visuaalisiin ja auditiivisiin ärsykkeisiin, vaan siihen osallistuvat myös tunto-, haju- ja makuaisti (Wells & Evans, 2003). Kun oppilaat havainnoivat ympäristöään eri aistien kautta, he kykenevät yhdistämään uutta tietoa aiempiin kokemuksiinsa, mikä edistää oppimisen syväsuuntautuneisuutta ja pitkäkestoista muistamista (Rickinson ym., 2004; Louv, 2010). Moniaistinen oppiminen tukee myös erilaisten oppijoiden tarpeita, sillä sen avulla voidaan hyödyntää erilaisia oppimistyyliä ja tarjota vaihtoehtoisia tapoja omaksua tietoa (Kolb, 1984; Beames ym., 2012).

Moniaistisen oppimisen merkitys korostuu erityisesti luonnontieteellisessä ja ympäristökasvatuksessa, sillä se mahdollistaa ilmiöiden havainnoinnin ja analysoinnin monipuolisesti. Luonnossa oppilaat voivat esimerkiksi tunnistaa kasveja niiden tuoksun perusteella, havaita maaperän koostumusta tai aistia veden lämpötilan, mikä tukee abstraktien käsitteiden ymmärtämistä konkreettisten kokemusten kautta (Beames ym., 2012; Manninen, 2007). Tämän tyylinen oppiminen ei ainoastaan tue luonnontieteellistä ajattelua, vaan myös kehittää oppilaiden havainnointikykyä, kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja (Palmberg & Kuru, 2000). Lisäksi moniaistisuuden hyödyntäminen oppimisessa lisää oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista, sillä mieleenpainuvat kokemukset vahvistavat oppimisprosessia ja tekevät siitä kiinnostavampaa (Dewey, 1997; Louv, 2010). Oppimisympäristön vaihtelevuus voi myös lisätä oppilaiden uteliaisuutta ja oppimisen iloa edistäen heidän sisäistä motivaatiotaan ja aktiivista tiedonhankintaa (Ryan & Deci, 2000).

Kokemuksellinen oppiminen ulko-oppimisympäristöissä tarjoaa konkreettisia ja käytännönläheisiä oppimiskokemuksia, joiden avulla teoreettinen tieto syvenee ja muuttuu merkitykselliseksi. Esimerkiksi kasvien ja eläinten tutkiminen niiden luonnollisissa elinympäristöissä kehittää oppilaiden ymmärrystä ekosysteemien toiminnasta ja luonnon monimuotoisuudesta (Palmberg & Kuru, 2000; Rickinson ym., 2004). Tämän tyylinen oppiminen tukee myös tutkimuksellista lähestymistapaa, jossa oppilaat asettavat kysymyksiä, tekevät havaintoja ja analysoivat ilmiöitä itse, mikä vahvistaa heidän tiedonrakentamistaan ja tieteellistä ajatteluaan (Kolb, 1984). Lisäksi kokemuksellisuuden kautta oppiminen voi tukea ympäristövastuullisuuden kehittymistä, sillä konkreettinen tekeminen ja luontokokemukset lisäävät ymmärrystä luonnon arvosta ja ekosysteemien haavoittuvuudesta (Beames ym., 2012). Kun oppilaat pääsevät osallistumaan aktiivisesti oppimisprosessiin ja saavat omakohtaisia kokemuksia, he kykenevät muodostamaan syvemmän ja henkilökohtaisemman suhteen sekä opiskeltavaan aiheeseen että ympäröivään maailmaan.

2.2.2 Oppiminen yhteistyössä ja jaetun tiedon rakentaminen ulkona

Ulkona tapahtuva oppiminen edistää vahvasti yhteisöllistä oppimista ja sosiokonstruktivistista tiedon rakentamista, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Vygotsky, 1978; Tynjälä, 1999). Oppiminen voidaan nähdä prosessina, jossa yksilöt rakentavat ymmärrystään yhdessä keskustelujen, yhteisten kokemusten ja havaintojen kautta (Lave & Wenger, 1991). Sosiokulttuurisen oppimisteorian mukaan oppiminen on aina sidoksissa sosiaaliseen ympäristöön ja kulttuuriin käytänteisiin, joissa yksilöt osallistuvat aktiivisesti merkitysten rakentamiseen ja tiedon yhteiseen tuottamiseen (Beames ym., 2012). Ulko-oppimisympäristöt tarjoavat luonnollisia tilanteita, joissa yhteisöllinen oppiminen tapahtuu autenttisessa ja merkityksellisessä kontekstissa, mikä syventää oppimista ja edistää tiedon siirtovaikutusta (Rickinson ym., 2004).

Kun oppilaat toimivat ulkona, he kohtaavat tilanteita, jotka vaativat ongelmanratkaisua, päätöksentekoa ja ryhmätyötä (Kolb, 1984; Rickinson ym., 2004). Esimerkiksi luonnontutkimusretkellä oppilaat voivat yhdessä analysoida kasvilajeja, tarkkailla eläinten käyttäytymistä tai tehdä mittauksia ympäristöstä edistäen jaetun tiedon rakentamista ja tiedon käsitteellistämistä (Mercer, 2000). Tässä prosessissa oppilaat jakavat havaintojaan, vertailevat kokemuksiaan ja kehittävät yhteisiä selityksiä, mikä tukee syvällistä oppimista ja kriittistä ajattelua (Hakkarainen ym., 2004; Manninen, 2007). Näin ollen ulkona tapahtuva oppiminen

tarjoaa laajan kirjon mahdollisuuksia oppilaiden vuorovaikutustaitojen ja yhteisöllisen ymmärryksen kehittämiseen (Wenger, 1998).

Yhteisöllinen oppiminen ulkona tukee myös oppilaiden sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja (Dewey, 1938; Louv, 2008). Yhteisöllinen oppiminen luo myönteistä oppimisilmapiiriä, jossa oppilaat voivat luottaa toisiinsa ja tuntea itsensä osaksi ryhmää (Tynjälä, 1999). Lisäksi jaetun tiedon rakentaminen edistää oppilaiden itsesääätelytaitoja, kun he oppivat suunnittelemaan ja organisoimaan oppimisprosessiaan yhdessä muiden kanssa (Ryan & Deci, 2000). Luonnossa tapahtuva yhteistoiminnallinen oppiminen voi myös lisätä oppilaiden motivaatiota ja innostusta oppimiseen, sillä toiminnallisuus, konkreettisuus ja yhdessä tekeminen tekevät oppimisesta mielekäästä ja merkityksellistä (Louv, 2008).

2.2.3 Ekologinen vastuu ja kriittinen ajattelu ulko-oppimisympäristöissä

Ulkona tapahtuva oppiminen tarjoaa ainutlaatuisia mahdollisuuksia kestävän kehityksen periaatteiden ja ekologisen vastuun sisäistämiseen (Rickinson ym., 2004; Louv, 2010). Ympäristökasvatuksen näkökulmasta ulko-oppimisympäristöt tukevat oppilaiden ympäristötietoisuutta, koska ne mahdollistavat kokemuksellisen ja toiminnallisen oppimisen luonnossa (Manninen ym., 2007). Oppilaat voivat tarkastella konkreettisesti, miten ihmisten toimet vaikuttavat ekosysteemeihin, ja kehittää tätä kautta kriittistä ajatteluaan ympäristöön liittyvissä kysymyksissä (Tilbury, 2011). Luontoympäristöissä oppilaat voivat havainnoida esimerkiksi ravintoketjuja, biodiversiteettiä ja ilmastonmuutoksen vaikutuksia auttaen heitä ymmärtämään luonnon järjestelmien monimutkaisuutta ja herkkyyttä (Palmberg & Kuru, 2000). Tämä tietoisuus voi edistää oppilaiden vastuullista suhtautumista luonnon säilyttämiseen sekä kannustaa heitä aktiiviseen ympäristökansalaisuuteen (Jensen & Schnack, 1997).

Ulkona tapahtuva oppiminen tukee ekologista vastuuta käytännönläheisten oppimiskokemusten kautta (Manninen ym., 2007). Esimerkiksi rosien kerääminen, kasvien istuttaminen, ekosysteemien tarkkailu tai kierrätysprojektit voivat konkretisoida oppilaille, miten he voivat omilla valinnoillaan vaikuttaa ympäristön hyvinvointiin (Jickling & Wals, 2008). Toiminnallinen oppiminen auttaa oppilaita omaksumaan kestävän kehityksen periaatteita syvällisemmin kuin pelkkä teoreettinen opetus (Tilbury, 2011; Rickinson ym., 2004). Lisäksi oppilaat voivat osallistua erilaisiin paikallisiin ympäristöhankkeisiin, kuten luonnon ennallistamiseen tai kaupunkiviljelyyn, mikä kehittää heidän yhteiskunnallista aktiivisuuttaan ja ympäristö vastuutaan (Manninen ym., 2007). Osallistavat menetelmät, kuten

ongelmaperustainen oppiminen ja projektioppiminen, tukevat kriittistä ajattelua ja antavat oppilaille valmiuksia vaikuttaa ympäristöön liittyviin päätöksiin tulevaisuudessa (Wals, 2011).

Kriittinen pedagogiikka liittyy läheisesti kestävän kehityksen kasvatukseen, sillä se kannustaa oppilaita kyseenalaistamaan vallitsevia normeja ja pohtimaan omia arvojaan suhteessa ympäristöön (Freire, 2014). Kestävän kehityksen näkökulmasta kriittinen ajattelu on keskeinen taito, joka auttaa oppilaita ymmärtämään monimutkaisia ympäristöongelmia, kuten ilmastonmuutosta, luonnonvarojen ylikulutusta ja ympäristön oikeudenmukaisuutta (Jickling & Wals, 2008). Ulko-oppimisympäristöissä tapahtuva oppiminen tukee oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua, sillä se yhdistää emotionaalisen, kognitiivisen ja toiminnallisen oppimisen tehden siitä erityisen tehokkaan välineen kriittisen ajattelun kehittämiseen (Tilbury, 2011). Kun oppilaat pääsevät tarkastelemaan ympäristöön liittyviä kysymyksiä autenttisessa kontekstissa, he voivat oppia analysoimaan asioita moniulotteisesti ja etsimään ratkaisuja kestävyysaasteisiin (Wals & Corcoran, 2012).

2.3 Ulko-oppimisympäristöjen haasteet

Ulkona oppiminen tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia syventää oppimiskokemuksia, mutta sen toteuttaminen tuo mukanaan erityisiä haasteita, jotka ovat tärkeä tunnistaa ja huomioida. Yksi merkittävimmistä haasteista liittyy ulko-opetuksen vaatimaan suunnitteluun, joka eroaa huomattavasti perinteisestä luokahuoneopetuksesta. Koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuva opetus edellyttää opettajilta sekä pedagogisia että organisatorisia taitoja, kuten ympäristön turvallisuuden arviointia, logistiikan suunnittelua ja oppilaiden valmentamista toimimaan ulko-oppimisympäristöissä (Rickinson ym., 2004; Waite, 2011). Tällaisen opetuksen suunnittelu on monivaiheista vaatien opettajilta laajaa valmistautumista. Ulkona oppiminen sisältää muuttuvia elementtejä, kuten sääolosuhteet, jotka voivat vaikuttaa oppimistilanteisiin hyvästä suunnittelusta huolimatta (Beames & Ross, 2010). Lisäksi oppilaiden yksilölliset erot, kuten kokemattomuus luonnossa toimimisessa, erityistarpeet tai kulttuuriset tekijät, voivat vaikuttaa osallistumiseen ja oppimiseen ulko-oppimisympäristöissä (Rickinson ym., 2004; Waite, 2011). Esimerkiksi oppilaat, jotka eivät ole tottuneet luonnossa liikkumiseen, saattavat kokea epävarmuutta ulkona oppimisen tilanteissa, mikä voi vaikuttaa heidän oppimiseensa ja hyvinvointiinsa (Waite, 2011).

Resurssien epätasainen saatavuus muodostaa merkittävän esteen koulun ulkopuolella tapahtuvalle oppimiselle. Koulujen budjetit, oppimateriaalit ja tukipalvelut vaihtelevat

alueellisesti, mikä voi johtaa epätasa-arvoisiin mahdollisuuksiin hyödyntää ulko-oppimisympäristöjä (Rickinson ym., 2004; Fägerstam, 2014). Kaupunkialueilla ulkooppimiseen sopivat paikat voivat olla kaukana ja vaikeasti saavutettavissa, kun taas maaseudulla haasteena voi olla infrastruktuurin, kuten kuljetuspalveluiden, puute (Beames & Ross, 2010). Taloudellisten resurssien lisäksi myös ajalliset resurssit vaikuttavat ulko-opetukseen. Ulko-opetus vaatii enemmän valmistelua ja saattaa vaatia opetussuunnitelmaan tehtäviä mukautuksia, jotta se voidaan toteuttaa tehokkaasti (Manninen, 2007; Fägerstam, 2014). Opettajat saattavat myös kokea, että ulkona opettaminen vaatii enemmän aikaa ja energiaa kuin perinteinen luokkahuoneopetus, mikä voi vaikuttaa heidän halukkuuteensa hyödyntää ulko-oppimisympäristöjä (Rickinson ym., 2004). Koulutuksen ulkopuoliset paikat voivat myös olla käytettävissä vain tietyin ajoin vuodesta asettaen omat rajoituksensa ulko-opetuksen toteuttamiseen (Fägerstam, 2014).

Kouluyhteisön asenteet ja valmiudet voivat myös vaikuttaa ulkona oppimisen toteutumiseen. Opettajien omat kokemukset ja koulutustausta vaikuttavat siihen, kuinka varmoiksi he tuntevat itsensä ulko-opetuksessa ja miten he hyödyntävät erilaisia oppimisympäristöjä (Rickinson ym., 2004). Opettajilla voi olla vaikeuksia luopua perinteisestä opetusmallista ja siirtyä enemmän kokemukselliseen ja käytännönläheiseen ulko-opetukseen (Waite, 2011). Lisäksi vanhempien suhtautuminen ulko-opetukseen voi joko tukea tai rajoittaa sen toteuttamista (Fägerstam, 2014). Vanhempien pelot ja epäluulot ulko-opetuksen turvallisuudesta voivat vähentää sen hyväksyntää, ja tämä puolestaan saattaa vaikuttaa opettajien ja koulun päätöksentekoon (Beames & Ross, 2010). Oppilaiden turvallisuus ja hyvinvointi ovat keskeisiä tekijöitä, ja ulko-opetuksen onnistuminen edellyttää yhteistyötä sekä koulun sisällä että perheiden kanssa (Manninen, 2007). Tunnistamalla ja käsittelemällä näitä haasteita voidaan ulkona oppimisen potentiaali hyödyntää tehokkaammin, edistäen kaikkien oppilaiden yhdenvertaisia oppimismahdollisuuksia.

2.3.1 Suunnittelu, saavutettavuus ja resurssit ulko-oppimisympäristöissä

Ulko-oppimisympäristöjen toimivuus ja käytettävyys ovat keskeisiä tekijöitä niiden pedagogisessa hyödyntämisessä. Oppimisympäristöjen suunnittelussa tulee huomioida turvallisuus, saavutettavuus ja monipuolisuus, jotta ne tukevat eri oppimistavoitteita (Waite, 2011). Esimerkiksi metsät, puistot ja rakennetut ulkotilat voivat tarjota virikkeellisiä oppimisympäristöjä, kun niiden ominaisuudet on sovitettu opetuksen sisältöihin ja oppilaiden tarpeisiin (Beames & Ross, 2010; Fägerstam, 2014). Oppimisympäristöjen turvallisuuteen

liittyy olennaisesti opettajan vastuu riskien arvioinnista ja varautumisesta mahdollisiin vaaratilanteisiin (Rickinson ym., 2004; Manninen, 2007). Hyvin suunnitellut ympäristöt edistävät oppilaiden aktiivisuutta ja motivaatiota tukien kokonaisvaltaista oppimista (Waite, 2011).

Resurssit ovat tärkeä osa ulko-oppimisen toteuttamista. Tämä kattaa sekä aineelliset resurssit, kuten kuljetuspalvelut, oppimateriaalit ja asianmukaiset välineet, että aineettomat, kuten opettajien osaaminen ja yhteistyöverkostot (Fägerstam, 2014; Manninen, 2007). Suomessa resurssien saatavuus vaihtelee huomattavasti alueittain, mikä voi luoda epätasa-arvoa ulko-oppimisen mahdollisuuksiin (Rickinson ym., 2004) Lisäksi opettajien koulutus ulko-opetuksen erityispiirteistä voi parantaa oppimisympäristöjen käyttöä ja edistää pedagogisia tavoitteita (Waite, 2011; Fägerstam, 2014).

Ulko-oppimisympäristöjen suunnittelussa tulee huomioida esteettömyys ja inklusiivisuus, jotta kaikki oppilaat voivat osallistua yhdenvertaisesti (Waite, 2011). Esteettömyyden takaaminen voi edellyttää erityisiä ratkaisuja, kuten esteettömiä reittejä ja mukautettuja oppimateriaaleja (Rickinson ym., 2004; Beames & Ross, 2010). Lisäksi ulko-opetuksessa tarvittavat kuljetusjärjestelyt ja esteettömyyttä tukevat varusteet voivat olla merkittävä lisäresurssien tarve (Manninen, 2007; Fägerstam, 2014). Hyvin suunnitellut inklusiiviset ympäristöt tarjoavat oppilaille mahdollisuuden oppia yhdessä ja tukevat samalla yhteisöllisyyden kehittymistä (Waite, 2011).

2.3.2 Turvallisuus, aikataulut ja logistiikka ulko-oppimisessa

Ulko-oppimisessa turvallisuus on keskeinen huomioon otettava tekijä, sillä ulko-oppimisympäristöihin liittyy riskejä, joita ei esiinny perinteisessä luokkahuoneessa (Rickinson ym., 2004). Opettajan vastuulla on arvioida oppimisympäristön turvallisuus, tunnistaa mahdolliset riskit ja suunnitella ennakoivat toimintatavat vaaratilanteisiin. Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat huolellista valmistautumista, oppilaiden ohjeistamista ja riskien hallintaa (Opetushallitus, 2014). Ennakoiva riskienhallinta, kuten turvallisten reittien valinta, oppilaiden roolien määrittely ja turvavälineiden, kuten ensiapupakkauksen, mukaan ottaminen, on välttämätöntä (Beames & Ross, 2010; Fägerstam, 2014). Lisäksi opettajan ensiaputaidot ja kyky toimia hätätilanteissa, kuten onnettomuuksissa tai eksymistilanteissa, ovat keskeisiä turvallisuuden takaamisessa (Fägerstam, 2014; Rickinson ym., 2004).

Aikataulutus on ulko-oppimisen suunnittelun olennainen osa, sillä ulkona tapahtuva opetus vaatii usein enemmän aikaa kuin luokkaopetus (Fägerstam, 2014). Siirtymät oppimisympäristöön ja takaisin koululle, toiminnalliset harjoitukset sekä sääolosuhteet voivat vaikuttaa opetuksen etenemiseen ja ajankäytön hallintaan. Opettajan tulee laatia realistinen aikataulu, jossa huomioidaan liikkumiseen kuluva aika, oppimistavoitteiden saavutettavuus ja mahdolliset viivästyksset (Rickinson ym., 2004; Waite, 2011). Tutkimukset osoittavat, että ulko-oppimisessa käytettävissä oleva aika vaikuttaa suoraan oppimiskokemuksen laatuun, esimerkiksi liian tiukka aikataulu voi heikentää oppilaiden keskittymistä ja motivaatiota, kun taas joustavampi aikarakenne voi tukea syvällisempää oppimista (Fägerstam, 2014). Huolellinen aikataulutus mahdollistaa oppimisen syventyminen ilman kiireen tunnetta parantaen oppimistuloksia ja oppilaiden hyvinvointia (Rickinson ym., 2004).

Logistiset järjestelyt, kuten kuljetukset ja tarvittavien välineiden hankinta, muodostavat merkittäviä haasteita ulko-oppimisessa (Rickinson ym., 2004; Fägerstam, 2014). Kauempana sijaitsevien oppimisympäristöjen hyödyntäminen vaatii kuljetusjärjestelyjä, jotka edellyttävät yhteistyötä koulun hallinnon, vanhempien ja muiden toimijoiden kanssa. Suomen koulujen budjetit ja alueellinen sijainti vaikuttavat siihen, kuinka helposti ulko-opetusta voidaan toteuttaa, ja etenkin haja-asutusalueilla kuljetusten saatavuus voi rajoittaa mahdollisuuksia (Beames & Ross, 2010). Lisäksi ulko-opetuksessa tarvittavien välineiden, kuten karttojen, mittauslaitteiden ja ensiaputarvikkeiden kuljettaminen vaatii huolellista suunnittelua, sillä oppimisympäristön erityispiirteet, kuten sääolosuhteet, voivat vaikuttaa välineiden käyttöön (Fägerstam, 2014). Oppimateriaalien mukauttaminen ulko-olosuhteisiin, kuten vedenkestävien muistiinpanovälineiden ja mobiilisovellusten käyttö, voi parantaa oppimistuloksia ja helpottaa opettajan työtä (Rickinson ym., 2004).

2.3.3 Opettajan rooli ja yhteistyö perheiden kanssa ulko-oppimisessa

Opettajalla on keskeinen rooli ulko-oppimisympäristöjen hyödyntämisessä, ja hänen vastuullaan on luoda turvallinen, inspiroiva ja pedagogisesti mielekäs oppimisympäristö. Opettajan tulee osata mukauttaa opetustaan ympäristön ja olosuhteiden mukaan sekä mahdollistaa oppilaiden aktiivinen osallistuminen ja itsenäinen tutkiminen ulko-oppimisympäristöissä (Beames ym., 2012; Rickinson ym., 2004). Ulko-opetus vaatii opettajalta joustavuutta, luovuutta ja kykyä reagoida muuttuviin tilanteisiin, sillä oppimisympäristön ulkoiset tekijät, kuten sääolosuhteet ja tilalliset rajoitteet, vaikuttavat opetukseen (Fägerstam, 2014). Opettajan ammatillinen osaaminen vaikuttaa myös siihen,

kuinka hyvin ulko-oppiminen integroituu koulun opetussuunnitelmaan ja miten oppiminen jäsenellään osaksi kokonaisvaltaista pedagogiikkaa (Rickinson ym., 2004). Tämän lisäksi opettajan tulee hallita turvallisuuskäytännöt, jotta oppilaiden hyvinvointi voidaan varmistaa ulko-oppimistilanteissa. Tähän kuuluu esimerkiksi riskien tunnistaminen ja ennaltaehkäisy, kuten liukastumisten, eksymisten tai allergisten reaktioiden ehkäisy, sekä oppilaiden varustautumisen valvonta (Beames & Ross, 2010; Fägerstam, 2014).

Yhteistyö perheiden kanssa on keskeistä ulko-oppimisen onnistumiselle. Vanhempien tukeminen ja tiedottaminen ovat tärkeitä elementtejä, sillä ulkona oppiminen voi herättää huolta esimerkiksi turvallisuudesta, sääolosuhteista ja oppimisen laadusta. Tutkimusten mukaan vanhempien asenteilla ja tuella on merkittävä vaikutus oppilaiden motivaatioon ja asenteisiin ulko-opetusta kohtaan (Barrable, 2019; Manninen, 2007). Opettajan tulisi pitää vanhemmat tietoisina oppimisprosessista, jakaa tietoa ulko-oppimisen hyödyistä sekä vastata mahdollisiin kysymyksiin ja huoliin. Vanhempien myönteinen asenne ja osallistuminen voivat lisätä oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista ulko-oppimiseen (Barrable, 2019). Yhteistyö voi tapahtua erilaisten viestintäkanavien, kuten vanhempainiltojen, sähköisten tiedotteiden ja suoran keskustelun avulla auttaen luomaan luottamusta kodin ja koulun välille (Manninen, 2007).

Hyvä yhteistyö perheiden kanssa auttaa myös saamaan tarvittavia resursseja ulko-opetukseen. Vanhemmat voivat osallistua kuljetusjärjestelyihin, tarjota tarvittavia materiaaleja tai jopa osallistua itse opetukseen esimerkiksi asiantuntijoina retkillä (Rickinson ym., 2004; Waite, 2011). Yhteisöllinen lähestymistapa, jossa vanhemmat ja muut yhteisön jäsenet osallistuvat aktiivisesti oppimiseen, voi edistää oppilaiden ymmärrystä yhteistyön merkityksestä myös koulun ulkopuolella (Wenger, 1998). Tutkimukset osoittavat, että kodin ja koulun välisen yhteistyön vahvistaminen edistää lasten sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kehittymistä sekä lisää koulunkäynnin mielekkyyttä (Waite, 2011). Kun perheet kokevat olevansa osa koulun toimintaa ja ymmärtävänsä ulko-oppimisen hyötyjä, he ovat todennäköisemmin valmiita tukemaan lastensa osallistumista ulkona tapahtuvaan oppimiseen. Tämä vahvistaa oppilaiden sitoutumista ja motivaatiota sekä tukee myönteistä asennoitumista ulkona oppimiseen (Manninen, 2007; Beames & Ross, 2010).

3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen käytöstä ja niiden vaikutuksista opetukseen ja oppilaiden oppimiseen. Oppimisympäristöt ja niiden monipuolistuminen sekä pedagogiset mahdollisuudet ovat nousseet esiin useissa kasvatustieteellisissä keskusteluissa. Viime vuosikymmeninä ulkona oppiminen on saanut yhä enemmän huomiota sen monipuolisten oppimista ja hyvinvointia tukevien hyötyjen ja mahdollisuuksien vuoksi (Rickinson ym., 2004; Waite, 2011).

Koulurakennuksen ulkopuoliset oppimisympäristöt voivat tarjota oppilaille uusia kokemuksia kouluarjen keskelle ja rikastuttaa opetusta tarjoamalla moniaistillisia ja toiminnallisia oppimiskokemuksia (Rickinson ym., 2004; Tal & Morag, 2007). Erityisesti luonnossa tapahtuva oppiminen on yhdistetty parempaan tarkkaavaisuuteen, luovuuden lisääntymiseen sekä vahvistuneeseen ympäristösuhteeseen (Mygind ym., 2019). Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että kokemuksellinen oppiminen ulkotiloissa voi parantaa oppilaiden motivaatiota ja syventää heidän ymmärrystään opiskeltavista ilmiöistä (Beames ym., 2012).

Vaikka ulkona oppimisen hyötyjä on tutkittu laajasti, alakoulun opettajien käytännön kokemuksia ja näkemyksiä näiden ympäristöjen hyödyntämisestä tunnetaan vielä suhteellisen vähän (Waite, 2011). Tutkimuskysymysten avulla pyritään tuomaan esiin sekä ulko-oppimisympäristöjen käytön mahdollisuuksia että niihin liittyviä haasteita alakoulukontekstissa. Tutkimuksen tarkoituksena on tarjota lisätietoa siitä, miten monipuolisesti ulko-oppimisympäristöjä hyödynnetään nykypäivän kouluissa ja miksi niitä pitäisi pyrkiä integroimaan osaksi opetusta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä koulurakennuksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä alakoulun opetuksessa hyödynnetään ja miten niitä käytetään?
2. Miten ulko-oppimisympäristöt vaikuttavat opetukseen ja oppilaiden oppimiseen?
3. Mitkä tekijät edistävät tai estävät ulko-oppimisympäristöjen käyttöä?

4 Menetelmät

Tutkimus on toteutettu laadullisena haastattelututkimuksena, jossa hyödynnettiin poikkileikkausasetelmaa. Menetelmän avulla pystyttiin keräämään tietoa tietystä ajankohdasta, ja se mahdollistaa erityisen hyvin syvällisen ymmärryksen saamisen opettajien tämänhetkistä näkemysistä ja kokemuksista (Cohen ym., 2018). Tutkimuksen avulla pyrittiin saavuttamaan käsitys alakoulunopettajien kokemuksista ja näkemysistä koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen käytöstä sekä niiden vaikutuksista opetukseen ja oppilaiden oppimiseen.

4.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu 11:ta alakoulunopettajan haastattelusta eri puolilta Suomea. Haastattelut toteutettiin helmikuussa 2025 etäyhteydellä Microsoft Teams- tai Zoom-sovelluksen välityksellä. Haastattelumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua haastattelua, jossa hyödynnettiin ennalta laadittua kysymysrunkoa sisältäen 14 standardoitua kysymystä. Ennen varsinaisten kysymysten esittämistä haastateltavilta kysyttiin kaksi taustoituskysymystä heidän opetustaustastaan. Tämä lähestymistapa mahdollisti haastattelujen systemaattisen etenemisen sekä varmisti, että kaikille osallistujille esitettiin samat kysymykset, mikä lisäsi aineiston vertailtavuutta ja yhdenmukaisuutta. Haastattelukysymykset kohdistuivat koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen alakoulun opetuksessa eri näkökulmista. Tarkastelun kohteina olivat opettajien omat kokemukset, opetuksen sisällöt, oppilaiden oppiminen, resurssit sekä pedagogiset hyödyt ja haasteet. Tarkat haastattelukysymykset löytyvät liitteenä työn lopusta (Liite 5).

Haastateltavien rekrytointi käynnistettiin sähköpostitse. Tammikuussa 2025 lähetettiin yhteensä 160 haastattelukutsua Länsi-Suomen alakoulujen luokanopettajille. Opettajien sähköpostiosoitteet kerättiin koulujen verkkosivuilta. Ensimmäisessä vaiheessa kutsu lähetettiin 60 opettajalle, mutta ilman toivottua tulosta. Tämän jälkeen sähköpostiviestin rakennetta muokattiin tiiviimmäksi, ja uusi versio lähetettiin vielä 100 opettajalle. Tästä huolimatta rekrytointimenetelmä ei tuottanut yhtäkään vastausta. Molemmat sähköpostiversiot löytyvät liitteinä (Liitteet 1 ja 2).

Koska sähköpostitse tapahtuva rekrytointi ei ollut tuloksellista, siirryttiin hyödyntämään sosiaalisen median alustoja haastateltavien tavoittamiseksi. Haastattelukutsuja julkaistiin

opettajille suunnatuissa Facebook-ryhmissä, kuten "Luokanopettajien keskustelupalsta" ja "Opeverkostot", mutta alkuvaiheessa nämä julkaisut eivät tuottaneet riittävästi vastauksia (Liite 3). Tämän vuoksi haastattelukutsua muokattiin vielä kyseiselle alustalle paremmin sopivaksi ja se julkaistiin myös laajemman yleisön tavoittamiseksi ryhmässä "Naistenhuone", minkä kautta kutsu saatiin jaettua edelleen "Alakoulun aarreaitta" -ryhmään (Liite 4). Lopulta tällä rekrytointitavalla saatiin 11:ta vapaaehtoista osallistujaa. Kiinnostuneet opettajat ottivat yhteyttä joko yksityisviestillä tai sähköpostitse, minkä jälkeen sovittiin haastatteluajankohdat ja käytettävä sovellus. Osallistujille toimitettiin ennen haastattelua virallinen tutkimustiedote ja suostumuslomake, joiden avulla varmistettiin heidän vapaaehtoinen osallistumisensa sekä tietoisuutensa tutkimuksen sisällöstä. Haastattelut toteutettiin kolmen viikon aikana helmikuussa 2025, ja niiden kesto vaihteli noin 25 minuutista kahteen tuntiin, keskimäärin ollen 35 minuuttia. Haastatteluista kertyi yhteensä noin seitsemän tuntia äänitettyä aineistoa.

4.2 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston analyysi toteutettiin systemaattisesti laadullisen sisällönanalyysin avulla, joka on laajasti käytetty menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullinen sisällönanalyysi mahdollistaa aineiston merkitysten, rakenteiden ja yhteyksien syvällisen tarkastelun ja soveltuu erityisen hyvin monimutkaisten ilmiöiden tutkimiseen. Tässä tutkimuksessa analyysin tavoitteena oli ymmärtää, miten opettajat hyödyntävät työssään koulurakennuksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä sekä, miten he kokevat niiden käytön vaikutukset opetukseen ja oppimiseen. Analyysiprosessin suunnittelussa ja toteutuksessa noudatettiin Turun yliopiston tutkimuseettisiä periaatteita ja ohjeistuksia, erityisesti tietosuojan ja aineiston käsittelyn osalta.

Haastatteluaineisto litteroitiin sanatarkasti, jotta alkuperäisten vastausten merkitykset ja nyanssit säilyivät analyysia varten (Alasuutari, 2011). Tarkka ja kattava litterointi muodosti analyysin perustan ja edisti tutkimuksen luotettavuutta. Litteroidun aineiston analyysi alkoi perusteellisella lukemisella, jonka tavoitteena oli saada kokonaiskuva tutkimusaineistosta. Tämän jälkeen aineistosta tunnistettiin tutkimuskysymysten kannalta olennaiset kohdat, jotka eriteltiin värikoodaamalla. Tämä vaihe vastasi aineiston pelkistämistä, jossa olennaiset tiedot erotettiin epäolennaisista (Elo & Kyngäs, 2008).

Seuraavassa vaiheessa aineisto koodattiin induktiivisesti, jolloin merkitykselliset kohdat tiivistettiin avainsanoiksi aineistosta nousevien merkitysten perusteella ilman ennalta määrättyä teoreettista kehystä. Koodauksen tavoitteena oli järjestää aineisto analysoitavaan

muotoon sekä mahdollistaa merkityksellisten ilmiöiden vertailu ja tarkastelu. Koodauksen jälkeen analyysi eteni kategorisointivaiheeseen, jossa samankaltaiset koodit ryhmiteltiin laajemmiksi kategorioiksi ja teemoiksi. Kategorioiden muodostamisessa kiinnitettiin huomiota niiden sisäiseen yhtenäisyyteen ja ulkoiseen eroavuuteen, mikä mahdollisti aineiston merkitysrakenteiden tunnistamisen ja pääteemojen esiin tuomisen.

Analyysiprosessi oli iteratiivinen, eli kategorioiden nimeämistä ja määrittelyä tarkennettiin analyysin edetessä, jotta varmistettiin niiden merkityksellisyys ja yhteys alkuperäiseen aineistoon. Tämä lähestymistapa auttoi tunnistamaan myös aineistossa esiintyviä piilomerkityksiä ja syvempiä rakenteita. Sisällönanalyysin avulla tutkimusaineistosta voitiin tunnistaa keskeiset teemat, joiden pohjalta saatiin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Läpi koko analyysiprosessin pyrittiin varmistamaan, että tulokset perustuvat tutkittavien kokemuksiin ja että analyysi säilyi johdonmukaisena ja läpinäkyvänä.

4.3 Aineiston luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi analyysiprosessin eri vaiheisiin kiinnitettiin erityistä huomiota. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa olennaisia tekijöitä ovat aineiston keruun, analyysin ja raportoinnin systemaattisuus ja läpinäkyvyys (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa haastattelumenetelmä ja analyysiprosessi dokumentoitiin huolellisesti, mikä mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden ja aineiston tarkastelun kriittisestä näkökulmasta. Puolistrukturoidun haastattelun käyttö varmisti, että kaikille osallistujille esitettiin samat ydinkysymykset, mikä lisäsi aineiston vertailtavuutta ja yhtenäisyyttä. Lisäksi litterointi toteutettiin sanatarkasti, mikä takasi alkuperäisten vastausten merkitysten säilymisen analyysissä (Alasuutari, 2011).

Aineiston analyysissä noudatettiin laadullisen sisällönanalyysin periaatteita, ja koodauksen sekä kategorisoinnin prosessi eteni iteratiivisesti, jotta analyysin systemaattisuus ja luotettavuus varmistettiin (Elo & Kyngäs, 2008). Koko analyysiprosessin ajan pyrittiin reflektiivisyyteen, eli mahdollisia lähtöoletuksia ja niiden mahdollista vaikutusta tulkintoihin tarkasteltiin kriittisesti. Reflektiivisyys on keskeinen osa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, sillä se auttaa tunnistamaan ja vähentämään tulkinnallisia vinoumia (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksen eettisyys varmistettiin noudattamalla Turun yliopiston tutkimuseettisiä ohjeistuksia sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) linjauksia hyvästä

tieteellisestä käytännöstä. Osallistujille toimitettiin ennen haastattelua kirjallinen tutkimustiedote, jossa kerrottiin tutkimuksen tavoitteista, aineiston käsittelystä ja osallistujien oikeuksista. Haastateltavilta pyydettiin kirjallinen suostumus ennen haastatteluiden toteuttamista, ja heille taattiin mahdollisuus keskeyttää osallistuminen milloin tahansa vaatimatta perusteluja.

Tietosuoja varmistettiin pseudonymisoidulla aineisto siten, ettei yksittäisiä vastaajia voi tunnistaa. Haastatteluaineisto säilytettiin tietoturvallisesti salanasuojatussa pilvipalvelussa. Valmis aineisto hävitettiin tutkimuksen päätyttyä Turun yliopiston tietosuojaohjeiden mukaisesti. Näiden toimenpiteiden avulla varmistettiin, että tutkimus toteutettiin eettisesti kestäväällä tavalla ja osallistujien yksityisyyttä kunnioittaen.

5 Tulokset

Tutkimuksessa kartoitettiin erilaisia alakoulussa hyödynnettäviä oppimisympäristöjä, niiden vaikutuksia opetukseen ja oppilaiden oppimiseen sekä erilaisia tekijöitä, jotka edistävät tai estävät näiden käyttöä. Aineiston perusteella opettajat osasivat nimetä monia koulurakennuksen ulkopuolella sijaitsevia oppimisympäristöjä, joita voidaan hyödyntää opetuksessa. Tässä tutkielmassa näistä ympäristöistä käytetään termiä ulko-oppimisympäristöt. Näitä ympäristöjä pystytään hyödyntämään monipuolisesti eri oppiaineissa, mikä tukee monialaista ja kokonaisvaltaista oppimista.

Ulko-oppimisympäristöjen käyttö tuo opetukseen merkittäviä pedagogisia hyötyjä, kuten toiminnallisen oppimisen mahdollistamisen ja sosiaalisten taitojen kehittämisen. Oppilaat pääsevät kokemaan opetettavia asioita konkreettisesti, mikä voi vahvistaa heidän ymmärrystään ja motivaatiotaan. Toisaalta luokkahuoneen ulkopuolisen opetuksen järjestämiseen liittyy myös haasteita. Koulujen tarjoamat resurssit, kuten henkilöstön määrä, välineistö ja opetusmateriaalit, voivat joko edistää tai rajoittaa oppimisympäristöjen hyödyntämistä. Opettajan omat mieltymykset ja minäpystyvyyden tunne ovat myös keskeisiä tekijöitä siinä, kuinka aktiivisesti eri oppimisympäristöjä käytetään. Myös yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa voi tarjota lisämahdollisuuksia oppimiseen.

5.1 Hyödynnetyt oppimisympäristöt ja niiden käyttötavat

Tutkimusaineiston perusteella luokanopettajat hyödyntävät monipuolisesti ulko-oppimisympäristöjä, jotka voidaan jakaa kolmeen pääkategoriaan: luontoympäristöt, kaupunki- ja rakennetut ympäristöt sekä kulttuurikohteet ja historialliset paikat. Näitä ympäristöjä käytetään sekä oppiainekohtaiseen opetukseen että oppimiskokemusten rikastamiseen, arjen taitojen harjoitteluun ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen. Käyttötavat vaihtelevat muun muassa oppiaineen, opetuksen sisällön ja vuodenaikojen mukaan.

Luokanopettajien hyödyntämät ulko-oppimisympäristöt



Kuvio 1. Luokanopettajien hyödyntämät ulko-oppimisympäristöt.

Kuvio 1. havainnollistaa ulko-oppimisympäristöjen jakautumista ja niiden käyttöä.

Luontoympäristöt kattavat kaaviossa puolet koko ympyrästä osoittaen niiden ensisijaista hyödyntämistä opetuksessa. Luonnossa tapahtuva oppiminen tarjoaa monia pedagogisia etuja. Kokemuksellisuus, liikkuminen ja moniaistinen havainnointi tukee syvällisempää oppimista ja muistijälkien syntymistä. Kaupunki- ja rakennetut ympäristöt, kuten koulun piha ja kirjastot, ovat helposti saavutettavia ja tarjoavat oppimiselle tilan, jossa voidaan hyödyntää valmiita materiaaleja ja resursseja. Kulttuurikohteet ja historialliset paikat, kuten museot ja teatterit, tuovat opetukseen elämyksellisyyttä ja mahdollistavat tiedon yhdistämistä autenttisempiin konteksteihin.

5.1.1 Luontoympäristö

Luontoympäristöistä ensisijaisesti esille nousivat metsät, joita opettajat pitivät erityisen monipuolisina ja kiinnostavina oppimisympäristöinä: "Metsät antaa melkein rajattomasti mahdollisuuksia" (Haastateltava 9). Lähimetsät koettiin helposti hyödynnettäviksi tehden niistä houkuttelevan vaihtoehdon opetukselle. Ylipäätään koulun lähellä olevat oppimisympäristöt ovat suosittuja niiden saavutettavuuden vuoksi: "Oma koulun piha ja sitten se lähimetsä on helpompia, koska niihin on helppo mennä. Ei tarvitse miettiä kustannuksia tai että jos jotain sattuu, niin helppo soittaa jollekin koululle, että mä lähetän oppilaan sinne tai

että voiko joku tulla avuksi" (Haastateltava 7). Luontoympäristöjen tarjoamat mahdollisuudet ovat vahvasti sidoksissa opetettaviin aineisiin, erityisesti ympäristöoppiin.

Metsien lisäksi myös pellot ja ojanpientareet tarjoavat arvokkaita mahdollisuuksia tutkivalle oppimiselle: "Pellolla on etsitty ja tutkittu hyönteisiä – – sitten ojan pientareilla tutkittu tämmöistä veden elämää. Nurmialueilla sitten on tehty kaikkia tällaisia tieteellisiä kokeita" (Haastateltava 6). Vesistöt voivat myös toimia oppimisympäristöinä, mutta niiden käyttöä rajoittaa usein kuitenkin turvallisuuskysymykset, erityisesti nuorempien oppilaiden kohdalla: "Meren rantaa, sitä hiekkarantaa on kyllä hyödynnetty varsinkin kesäaikaan mutta talvellakin se on vakkari. Siinä on vaan se, kun jäät voi olla pitkänkin ajan heikkoja, että se on siitä vähän riskipaikka, ettei kukaan mene sitten sinne jäälle asti" (Haastateltava 9).

Joillakin kouluilla on myös koulun pihaan rakennettu puutarha, joka mahdollistaa monipuolista opetusta: "Meillä on tos koulun pihalla tommonen lavakauluspuutarha" (Haastateltava 11). Lisäksi on mahdollista päästä hyödyntämään esimerkiksi ammattioppilaitosten tai muiden tahojen puutarhoja, jotka voivat myös tarjota laajan kirjon oppimismahdollisuuksia. Kasvihuoneympäristö mahdollistaa esimerkiksi teemakierrokset, joiden aikana oppilaat voivat tutustua kasvien viljelyyn ja ekosysteemien toimintaan: "Puutarha kasvihuone voivat tarjota monia mahdollisuuksia. Mä oon ite tehnyt siellä erilaisia teemakierroksia, joissa oppilaat on voinut tutustua esimerkiksi tomaattiviljelmiin tai ulkomailta tuotuihin kimalaisiin niin, et siel on tosi paljon mitä voi opastaa ja havainnollistaa" (Haastateltava 11).

5.1.2 Kaupunki- ja rakennettu ympäristö

Kaupunki- ja rakennetut ympäristöt eivät nousseet ensimmäisten joukossa esille haastateltavien listatessa erilaisia ulko-oppimisympäristöjä, mutta silti niitä mainittiin. Puistoja hyödynnetään erityisesti silloin, kun lähistöllä ei ole metsää: "Ydinkeskustassa varmaan hyödynnetään enemmän puistoja, kun metsää ei ole ihan vieressä" (Haastateltava 2). Kaupunkien keskustametsät koettiin kuitenkin eläinlajistoltaan ja kasvistoltaan köyhemmiksi kuin syrjäisemmät alueet: "Tietysti varsinkin pääkaupunkiseudulla niin alkaa noi metsälämpäreet olla aika kaluttuja, että niissä ei ole tavallaan se eläimistö ja kasvisto samalla tavalla rikas, kun se on ollut esimerkiksi mun lapsuudessa" (Haastateltava 2).

Kirjastot ovat tärkeä osa rakennettuja oppimisympäristöjä. Monilla kouluilla on oma kirjasto, mikä vähentää erillisten kirjastovierailujen tarvetta. Kuitenkin kirjastot tarjoavat

kirjastovierailujen yhteydessä esimerkiksi kirjavinkkauksia: "Meillä kirjastot järjestää itse tosi paljon kaikenlaista kirjavinkkaus ja kirjatoria ja kaikenlaista niinku semmoista happeninkiä" (Haastateltava 9). Lisäksi kirjastot voivat olla osa kunnallista kulttuuriohjelmaa, jossa oppilaat pääsevät esimerkiksi katsomaan elokuvia: "Meillä on kunnassa kulttuuriohjelma, niin esimerkiksi siinä neloset kutsutaan elokuvaa katsomaan kirjastoon" (Haastateltava 7). Kauempana kirjastoista sijaitsevat koulut hyödyntävät kirjastoautoja, mutta niiden pedagoginen anti jää usein vähäisemmäksi.

Koulun piha-alueet ovat helposti saavutettavia oppimisympäristöjä, joita hyödynnetään usein: "Kun säät lämpenee, niin ollaan sitten siinä koulun pihalla ja sen lähistöllä niin enemmän tehdään kaikkea toiminnallista ulkona silloinkin" (Haastateltava 5). Kuitenkin koulupihojen suunnittelussa on havaittu ongelmia, sillä nykyaikaiset koulupihat voivat olla materiaaleiltaan ja ympäristöltään köyhiä: "Koulun piha voi olla myös todella tylsä ja köyhä" (Haastateltava 11). Joillakin pihoilla luontomateriaalien puute rajoittaa niiden käyttömahdollisuuksia: "Meillä on tällainen täysin rakennettu piha missä on tartania, ei käpyjä, ei kiviä niin se on todella vaikea" (Haastateltava 6).

Erilaisia puistoja hyödynnetään erityisesti alkuopetuksessa. Esimerkiksi leikkipuistoissa opetetaan jokamiehenoikeuksia: "Leikkipuistossa ollaan tutustuttu jokamiehenoikeuksiin" (Haastateltava 6). Liikennepuistot tarjoavat mahdollisuuden liikennesääntöjen harjoitteluun: "Liikennepuistoissa niissä käydään harjoittelemassa tätä liikenteessä kulkemista" (Haastateltava 2). Myös koulun lähiympäristössä voidaan havainnoida liikennettä ja opetella liikennemerkkien tunnistamista: "Liikenneympyrästä tietysti havainnoitu liikennettä ja ylipäätään liikennemerkkejä" (Haastateltava 6).

Rakennetun ympäristön liikuntapaikat, kuten urheilukentät ja pururadat, ovat yleisesti käytössä sekä alemmilla että ylemmillä luokilla. Niitä hyödynnetään liikunnan eri lajien harjoittamiseen: "No ehkä nää ulkokentät sitten yleisurheilukentät ja tämmöiset niin sinne sitten mennään silloin tällöin liikuntatunneille" (Haastateltava 3). Kaupunki- ja rakennettu ympäristö tukevat oppimista erityisesti liikunnan kautta, mutta niitä käytetään myös vaihtoehtoisina oppimisympäristöinä, jotka tarjoavat virkistäviä ja leikkimiseen soveltuvia mahdollisuuksia.

5.1.3 Kulttuurikohteet ja historialliset paikat

Kaikki haastateltavat mainitsivat kulttuurikohteiden ja historiallisten paikkojen hyödyntämisen osana koulunkäyntiä. Yleisimmät käytössä olevat kulttuurikohteet olivat museot ja teatterit, joita pidettiin arvokkaina oppimisympäristöinä. Opettajien vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että näiden ympäristöjen hyödyntäminen on vahvasti sidoksissa koulun sijaintiin ja käytettävissä oleviin resursseihin: ”Museoonkaan me ei vielä päästä, kun se on toisella puolella tätä kaupunkia ja me ei lähdetä kävelemään sinne” (Haastateltava 3)

Haastateltavilta kysyttiin myös sitä, kuinka usein tällaisia retkiä voi tehdä lukuvuoden aikana ja miten ne eroavat perinteisistä luokkaretkistä. Osa opettajista koki, että termi ”luokkaretki” viittaa enemmän retkeen, jonka päätarkoituksena ei ole oppiminen, vaan yhteisöllinen kokemus ja virkistäytyminen: ”Kyllä nyt keväällä aina puhutaan, että tehdään joku luokkaretki. Se saattaa olla retki, vaikka sinne Korkeasaareen” (Haastateltava 2). Sen sijaan opintoretket museoihin ja muihin kulttuurikohteisiin ovat osa opetussuunnitelman mukaista toimintaa ja tarjoavat pedagogista lisäarvoa.

Monissa kaupungeissa ja kunnissa on järjestetty muun muassa kulttuuripolkuohjelmia, jotka tarjoavat kouluille mahdollisuuden hyödyntää kulttuurikohteita osana opetusta: ”Kaupunki järjestää sellaisen kulttuuripolkutapahtuman, että siellä oli esimerkiksi tänä vuonna kakkosille Kiasmassa semmoinen opastettu kierros, missä tutustuttiin muutama taideteokseen” (Haastateltava 2). Näiden tapahtumien avulla oppilaat pääsevät tutustumaan paikalliseen kulttuuriperintöön ja historiaan suunnitellun ohjelman mukaisesti. Kulttuuripolut voivat sisältää esimerkiksi museo- ja teatterivierailuja, historiallisia kävelykierroksia sekä muita elämyksellisiä oppimiskokemuksia: ”Tutustuttiin sinfoniaorkesteriin ja sen soittajiin” (Haastateltava 2).

Myös kirkot nousivat joissain vastauksissa esiin osana historiallista ja kulttuurista oppimisympäristöä. Erityisesti uskonnonopetuksessa ja historian tunneilla kirkkovierailut voivat tarjota konkreettisen tavan perehtyä kulttuurihistoriallisiin ja uskonnollisiin teemoihin ”Kirkkovierailu voi tarjota myös tutustumista ja oppimista eri lailla arkkitehtuurista ja kulttuurihistoriasta” (Haastateltava 11). Kulttuurikohteiden ja historiallisten paikkojen käyttö opetuksessa vaihtelee luokka-asteittain. Alkuopetuksessa näitä ympäristöjä hyödynnetään usein vähemmän oppiainesidonnaisesti, mutta oppilaiden siirtyessä ylemmille luokka-asteille niitä voidaan käyttää tukemaan esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin sisältöjen opetusta. Oppimisympäristöt voivat myös tarjota tilaisuuksia oppia historiaa arkielämän tilanteiden

kautta: "Semmoinen jouluikkunakierros kaupungilla ollaan tehty vuosittain, että niissä ikkunoissa on aina joku historiallinen tarina ja sitten luettiin, että mitä sille talolle on tapahtunut, ketkä siinä on asunut ja tämmöisiä" (Haastateltava 3).

5.1.4 Ulko-oppimisympäristöjen hyödyntäminen oppiaineittain

Kun opettajilta kysyttiin, missä oppiaineissa he hyödyntävät eniten ulko-oppimisympäristöjä, ympäristöoppi nousi selkeästi esille ulkona opetettavana oppiaineena. Metsät ja muut luontoympäristöt koettiin erityisen soveltuviksi ympäristöopin oppisisältöjen opetukseen, ja se vaikuttaakin olevan oppiaine, jota opetetaan ulkona kaikkein eniten: "Alakouluun puitteissa se on tietysti ympäristöoppi, joka nyt sisältää muutenkin jotain vaikka tutkimusta ja mittauksia ja tämmöisiä mahdollista ottaa sitten ulkona" (Haastateltava 1). Opettajat mainitsivat, että metsässä voi opettaa moniakin oppiaineita, kuten matikkaa, suomen kieltä tai kuvaamataitoa, mutta siellä ollessa luontosuhde kehittyy koko ajan: "Ympäristöoppi tulee joka tapauksessa automaattisesti. Opetit sitten vaikka matematiikkaa siellä, mutta ympäristöopista et pääse eroon eikä ole tarkoituskaan" (Haastateltava 3).

Paljon mainittiin myös liikunnan opettamista eri oppimisympäristöissä. Liikuntaa varten on tarjolla monia erilaisia ympäristöjä, joissa voidaan harjoitella liikkumista eri tavoin: "On ne pururadat ja sinne tehdään ladut talvella, että pystyy myös hiihtää. Sitten siinä on urheilupuisto vieressä missä on yleisurheilukenttä ja ihan juoksuradat ja pituushyppypaikat. Koululla meillä on oma tekonurmi futiskenttä ja siinä on myös pieni korisalue" (Haastateltava 9). Muita oppiaineita mainittiin melko laajalla rintamalla, kuten historia, uskonto sekä käsityöt, joita opettajat ovat opettaneet luokkahuoneen ulkopuolella. Matematiikka oli yksi mielellään opetettavista aineista ulko-oppimisympäristöissä, kun taas haastattelujen mukaan vieraita kieliä ei juuri koskaan opeteta ulko-oppimisympäristöissä. Tämä voi tosin johtua siitä, että vieraita kieliä opettavat usein aineenopettajat. Musiikki oli myös sellainen aine, joka ei haastatteluissa noussut esille.

Joidenkin opettajien mielestä sellaista oppiainetta ei oikeastaan ole edes olemassa, mitä ei voisi ulko-oppimisympäristöissä opettaa luokkahuoneen sijasta: "Mun mielestä ei ole semmoista oppiainetta missä näitä ulko-oppimisympäristöjä ei voisi hyödyntää" (Haastateltava 3). Suomen kielen ja kuvaamataidon koetaan olevan helppoja aineita siirtää opetettavaksi luokkahuoneen ulkopuolelle: "Kuvista vedettiin ulkona, tehtiin lumesta semmoisia kohokuvioita puihin" (Haastateltava 5); "Kirjastoretket menee aika näppärästi siihen suomen kieleen" (Haastateltava 2). Luontoympäristöjä ja koulun pihaa käytetään myös

vaihtoehtoisena opetusympäristönä luokkahuoneen sijaan esimerkiksi, kun opiskellaan tai tehdään tehtäviä suoraan kirjasta. Ulko-oppimisympäristöjä ei myöskään läheskään aina käytetä vain yksi oppiaine mielessä: ”On tehty oppiainerajoja ylittävästi, kun on suunniteltu joku koko päivän retki niin siihen on kyllä sisällytetty mahdollisuuksien mukaan vähän kaikkia sillä hetkellä meneillään olevia aiheita eri oppiaineista” (Haastateltava 9).

5.2 Vaikutukset opetukseen ja oppimiseen

Ulko-oppimisympäristöjen opetuksellisia hyötyjä ovat käytännönläheisyys, sosiaalisten taitojen kehittyminen ja ilmiölähtöisen oppimisen mahdollistaminen pedagogisena lähestymistapana. Haasteina korostuvat ryhmän hallinta, oppilaiden erityistarpeiden huomiointi ja käytännön järjestelyt. Opettajien havaintojen mukaan oppilaat suhtautuvat ulko-oppimisympäristöissä tapahtuvaan opetukseen innostuneesti ja motivoituneesti.

5.2.1 Opetuksen hyödyt ulko-oppimisympäristöissä

Ulko-oppimisympäristöjen hyödyntäminen tuo opetukseen monia pedagogisia etuja, jotka tukevat oppilaiden aktiivista oppimista ja monipuolisia työskentelytapoja. Haastattelujen perusteella merkittävimpiä hyötyjä ovat toiminnallisuuden lisääntyminen, ilmiölähtöinen oppiminen, sosiaalisten taitojen kehittyminen ja muistijäljen vahvistuminen. Opettajat kertoivat, että ulkona opiskeltaessa oppilaat pääsevät osallistumaan käytännön tekemiseen ja havainnointiin, mikä auttaa erityisesti sellaisia oppijoita, joille perinteinen luokkahuoneessa tapahtuva opiskelu ei ole luontevinta: ”Onhan se ihan eri tutkija, vaikka jotain kevään merkkejä tai eläinten jälkiä jostain kirjan kuvista tai jostain netin kuvista tai videoista, kun sitten taas mennä pihalle” (Haastateltava 7).

Toiminnallisuus nousi haastatteluissa keskeiseksi ulko-oppimisympäristöjen hyödyksi. Luokkahuoneessakin voidaan hyödyntää toiminnallisia opetusmenetelmiä, mutta ulkona fyysisen aktiivisuuden ja oppimisen yhdistäminen tapahtuu luonnollisemmin. Monet opettajat mainitsivat, että liikkuva ja osallistava opetus pitää oppilaiden mielenkiinnon paremmin yllä ja mahdollistaa syvällisemmän oppimisen: ”Toiminnallisuus on erityisesti pienten kanssa, voi olla erittäin tehokasta, kun oppimiseen lisätään mukaan liikettä ja tekemistä, niin ne innostuu siitä” (Haastateltava 10).

Ilmiölähtöinen oppiminen korostuu ulko-oppimisympäristöissä, joissa oppilailla on mahdollisuus tutkia ja havainnoida asioita autenttisessa ympäristössä. Ulkona opiskeltaessa

oppisisällöt eivät jää irrallisiksi, vaan ne linkittyvät konkreettisiin havaintoihin ja kokemuksiin: "Ilmiöoppimista voi olla välillä vaikea toteuttaa mutta kun tää elämä on ilmiöitä eikä vaan semmoisia yksittäisiä asioita mitä opetellaan ulkoa, että ilmiöinähen kaikki tieto sitten yhdistyy paremmin aivoihin niin koulun ulkopuoliset ympäristöjen hyödyntäminen kyllä tukee ilmiöopettamista ja eheyttämistä" (Haastateltava 4). Oppilaiden kyky ymmärtää eri ilmiöiden välisiä yhteyksiä vahvistuu, ja he pystyvät soveltamaan oppimaansa arjen tilanteisiin.

Sosiaaliset taidot kehittyvät ulko-oppimisympäristöissä osittain huomaamatta, sillä monissa tehtävissä edellytetään ryhmätyötaitoja ja yhteistoimintaa. Luonnossa ja muissa ulko-oppimisympäristöissä oppilaat tekevät ryhmätöitä, harjoittelevat vuorovaikutustaitojaan ja oppivat toimimaan eri rooleissa: "Itsesäätelytaidot ja ryhmässä toimiminen ja luonnon kunnioittaminen on ehkä helpompi toteuttaa jopa muissa oppimisympäristöissä, kun aina siinä tutussa ja turvallisessa luokkahuoneessa" (Haastateltava 9). Lisäksi ryhmäytyminen tapahtuu usein luonnollisemmin ulkona, mikä tukee positiivisen luokkayhteisön muodostumista.

Muistijäljen vahvistuminen on toinen keskeinen hyöty, jonka useat opettajat toivat esille. Ulko-oppimisympäristöt tarjoavat elämyksellisiä kokemuksia, joiden kautta oppiminen voi muuttua syvällisemmäksi ja pitkäkestoisemmaksi. Oppilaat muistavat tapahtumat ja niihin liittyvät opetussisällöt paremmin kuin perinteisessä luokkahuoneessa opiskellessaan. Menemällä ulos konkreettisesti tutkimaan ja havainnoimaan saa aivan erilaisen käsityksen miltä asia oikeasti näyttää tai millaiset mittasuhteet sillä ovat, sillä paraskaan kuva ei vedä vertoja aidolle asialle: "Mikään ei oo hullumpaa, kun tutkia kasveja luokkahuoneessa tai jotain sieniä opetella jostakin kirjasta" (Haastateltava 4). Käytännön kokemusten kautta tieto kiinnittyy mieleen paremmin, ja oppilaat voivat palauttaa opittuja asioita mieleensä helpommin.

Ulko-oppimisympäristöjen hyödyntäminen tukee myös monipuolisten oppimistyylien huomioimista. Oppilaat voivat osallistua oppimisprosessiin eri tavoin: havainnoimalla, kokeilemalla, liikkumalla ja keskustelemalla. Tämä mahdollistaa yksilöllisten vahvuuksien hyödyntämisen ja oppimismukauttamisen oppilaan tarpeiden mukaan: "Jokainen oppii niin eri tavalla, ja joskus pelkkä keskustelu luokassa ei välttämättä riitä sisäistää asiaa, vaan ajatus voi lähteä harhailemaan. Niin mä ajattelen, että ehkä semmoinen voi sitten oppii paremmin, kun pääsee itse näkemään tai kokeilemaan" (Haastateltava 10).

5.2.2 Opetuksen haasteet ulko-oppimisympäristöissä

Vaikka ulko-oppimisympäristöt tarjoavat monia pedagogisia etuja, ne asettavat opettajalle myös haasteita. Haasteiden ratkominen edellyttää opettajilta huolellista valmistautumista ja ennakkointia. Aineiston perusteella merkittävin haaste on ryhmän hallinta. Ulkona oppilaiden turvallisuuden varmistaminen ja toiminnan ohjaaminen eroaa luokkahuoneesta, sillä ympäristössä on enemmän aistiärsykyitä, jotka voivat häiritä keskittymistä opetettavaan asiaan: ”Ulkona voi tapahtua kaikkea muuta, mikä sitten vie huomiota pois siitä asiasta, mitä halutaan opettaa” (Haastateltava 1).

Lisäksi tietyt oppilasryhmät, kuten erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, voivat tarvita lisätukea ulkona toimimiseen. Erityisesti haasteellisesti käyttäytyvien oppilaiden kanssa siirtymätilanteet voivat olla vaativia. Näihin haasteisiin vastaamiseksi opettajan on tärkeää luoda selkeät toimintamallit, jotka ohjaavat oppilaita noudattamaan ohjeita myös ulkona: ”Vakiinnuttaisi itselle semmoisen oman toimintamallin ja rutiinit noiden ulko-oppimisympäristöjen käyttöön” (Haastateltava 1).

Toinen merkittävä haaste liittyy ohjeistamisen ja viestinnän toimivuuteen. Ulkona annetut ohjeet eivät aina välity samalla tavalla kuin sisätiloissa, sillä ääni hajaantuu helpommin ja oppilaiden huomion suuntaaminen voi olla haastavampaa. Opettajat toivat esille, että ulko-oppimisympäristöissä tarvitaan selkeämpiä rakenteita ohjeistukseen sekä mahdollisesti visuaalisia tukimateriaaleja: ”Ulkona niin ohjeiden anto on toisinaan vähän semmoinen, että se vaatii ylimääräistä aikaa tai vaivaa, että ylipäänsä saat sen jengin kasaan silleen, että se ohjeiden anto on niinku järkevää” (Haastateltava 8). Tämä viittaa siihen, että ulko-opetuksen tehokkuuden kannalta on tärkeää varmistaa, että oppilaat ymmärtävät toimintamallit ja pystyvät seuraamaan ohjeita myös vaihtelevissa olosuhteissa.

Materiaaleihin liittyvät haasteet nousivat myös esiin. Opettajan on joko kuljetettava tarvittavat välineet mukanaan tai osattava hyödyntää ympäristöstä valmiiksi löytyviä resursseja. Tämä vaatii lisäsuunnittelua ja pedagogista luovuutta: ”Materiaali pitää olla sinne sopivaa” (Haastateltava 7). Ulko-opetuksessa on myös enemmän hallitsemattomia muuttujia, kuten sääolosuhteet tai muut ympäristön käyttäjät, jotka voivat vaikuttaa oppimistilanteen kulkuun. Tämän vuoksi opettajalta edellytetään joustavuutta ja kykyä mukauttaa opetustaan reaaliajassa.

Tulokset osoittavat, että siirtymät ja ryhmän hallinta ovat keskeisiä tekijöitä ulko-opetuksen onnistumisessa. Haasteiden hallintaa helpottaa selkeiden rutiinien ja sääntöjen luominen, sillä ennakoitavuus parantaa oppilaiden kykyä toimia ulko-oppimisympäristöissä: "Jos on selkeät pelisäännöt ja tiedetään, miten tehdään niin silloin tavallaan voi lähteä melko lailla mihin vaan" (Haastateltava 9). Oppilaiden tottuminen ulko-oppimisympäristöjen käyttöön vaikuttaa myös ryhmänhallintaan, sillä harvoin toteutettu ulko-opetus voi johtaa levottomuuteen: "Luokan hallinta on niinku vaikeaa, jos oppilaat pääsevät niinku kaksi kertaa vuodessa ulos luokasta, se on aivan sama kuin Linnanmäelle lähteminen niin eihän oppilailla oo silloin mitään mallia siitä, miten tässä ollaan" (Haastateltava 11).

Monet ulko-oppimisympäristöihin liittyvät haasteet ovat pitkälti riippuvaisia opettajan toiminnasta ja valmistautumisesta. Kun opettaja ennakoi mahdolliset alkuvaikeudet, selittää toimintamallit oppilaille ja luo ulko-opetukseen johdonmukaisen rutiinin, haasteiden määrä vähenee merkittävästi. Aineistosta käy ilmi, että kokeneemmat opettajat eivät enää pidä ulko-oppimisympäristöjä pedagogisesti haastavina: "En mä enää mitään [pedagogisia haasteita] havaitse ulko-oppimisympäristöissä" (Haastateltava 11). Tämä viittaa siihen, että opettajan kokemus ja säännöllinen ulko-opetuksen toteuttaminen vaikuttavat ratkaisevasti siihen, miten pedagogisesti hyödyllisenä tai haastavana ulko-oppimisympäristöt koetaan. Kun ulkona opettamisesta muodostuu vakiintunut osa toimintaa, alkuun suurilta tuntuneet haasteet lieventyvät ja ulko-oppimisympäristöissä tapahtuvan opetuksen pedagogiset hyödyt korostuvat.

5.3 Käyttöä edistävät ja rajoittavat tekijät

Ulko-oppimisympäristöjen käyttöä edistävät tai rajoittavat tekijät liittyvät resursseihin, opettajan omiin näkemyksiin sekä ulkopuolisten tahojen kanssa tapahtuvaan yhteistyöhön. Maantieteellinen sijainti, koulun oma budjetti, lukujärjestykset ja liikkumismahdollisuudet vaikuttavat suuresti käytännön järjestelyihin. Opettajan omat kokemukset ja mieltymykset määrittävät pitkälti, miten ja kuinka paljon ulko-oppimisympäristöjä hyödynnetään. Lisäksi yhteistyö eri toimijoiden kanssa tuo mukanaan mahdollisuuksia, mutta myös haasteita esimerkiksi tapahtumien saatavuuden ja niiden kustannusten suhteen.

5.3.1 Resurssit ja saavutettavuus

Ulko-oppimisympäristöjen käyttö tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia opetukseen, mutta niiden hyödyntäminen vaatii myös käytännön järjestelyjä ja resursseja. Haastatteluaineistosta

nousi esiin muun muassa, että koulun sijainti niin kaupungin sisällä kuin Suomen laajuisesti vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisia ulko-oppimisympäristöjä on mahdollista hyödyntää. Kaupunkien keskustakouluissa kulttuurikohteet, museot ja kirjastot ovat usein helpommin saavutettavissa kävellessä tai julkista liikennettä hyödyntäen. Toisaalta luonnonympäristöt, kuten metsät ja vesistöt, voivat olla rajoitetumpia. Kaupunkien laidoilla tilanne on usein päinvastainen ja luonnonympäristöt ovat hyvinkin lähellä ja monipuolisia, mutta kulttuurikohteisiin ja muihin oppimisympäristöihin liikkuminen vaatii enemmän erillisiä järjestelyjä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että keskustassa olevilla kouluilla olisi rahallisia resursseja päästä hyödyntämään kaikkia kulttuurikohteita tai museoita, joissa olisi opettajien mielestä kiva käydä. Haastatteluissa korostettiin kuitenkin, että luontoympäristöt ovat jollain tavalla kaikkien koulujen saavutettavissa: ”Helppoa on tietenkin liikkua siinä koulun lähimaastossa ja se ei vaadi minkäänlaista valmistelua ja retkisuunnitelmia tai kummemmin ei tarvitse miettiä bussiaikatauluja” (Haastateltava 8).

Liikkuminen on keskeinen käytännön haaste ulko-oppimisympäristöjen hyödyntämisessä. Kaupungeissa julkinen liikenne tarjoaa mahdollisuuksia, mutta bussilippujen hankinta ja aikataulujen yhteensovittaminen vaativat opettajilta paljon ennakkosuunnittelua. Pienemmillä paikkakunnilla julkisen liikenteen vaihtoehdot ovat rajalliset, ja usein kulkeminen vaatii tilausbusseja, mikä tuo mukanaan rahallisia haasteita: ”Bussilla matkustaminen on nykyään todella kallista” (Haastateltava 7). Joissakin tapauksissa vanhempien oppilaiden kanssa voidaan hyödyntää polkupyöriä, mutta tämäkin vaatii aina turvallisuuteen ja varustautumiseen liittyviä ennakkovalmistelua.

Koulujen taloudelliset resurssit vaikuttavat myös merkittävästi ulko-oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Haastatteluista kävi ilmi, että monilla kouluilla budjetti on tiukka, mikä rajoittaa esimerkiksi retkien järjestämistä ja kuljetusten hankkimista: ”Minä en usko, että rahaa on missään ylimääräistä” (Haastateltava 3). Opettajat kokivat, että koulukohtaiset resurssierot voivat johtaa oppilaiden eriarvoisuuteen siinä, kuinka paljon ulko-oppimisympäristöjä voidaan hyödyntää opetuksessa: ”Se on aika hurjaakin, miten epätasaroista se on, miten suomalaiset lapset koulussa pääsevät käymään jossain. Se riippuu niin täysin koulusta ja opettajasta” (Haastateltava 4). Toisaalta joissain kouluissa on käytössä julkisen liikenteen bussikortteja, joiden avulla opintoretket on mahdollista toteuttaa ilman suurempia lisäkustannuksia: ”Meillä bussikortti käytössä on aika tosi hieno juttu, että tällaisia opintoretkiä pystytään tekemään hyvinkin vapaasti” (Haastateltava 8).

5.3.2 Käytännön järjestelyt ja turvallisuus

Ulko-oppimisympäristöjen käyttö vaatii myös lukujärjestyksen sovittamista. Tämä voi olla haasteellista erityisesti silloin, jos luokassa on jaettuja oppitunteja tai jos oppilailla on eri opettajien tunteja peräkkäin: "Usein pitää sopia toisten opettajien kanssa, viekin kielten tunteja, puolen ryhmän jotain jakotunteja ja niinku et vie niitä oppitunteja, niin niistä se semmoinen sopiminen on ehkä se semmoinen oikeasti energiaa vievin homma" (Haastateltava 9). Jos ulko-opetukseen liittyvä retki vaikuttaa koulupäivän aikatauluihin, myös keittiöhenkilökuntaa on muistettava tiedottaa asiasta etukäteen, jotta ruokailut voidaan järjestää asianmukaisesti.

Ulko-oppimisympäristöjen hyödyntäminen edellyttää, että oppilaat ovat asianmukaisesti varustautuneita. Haastatteluista ilmeni, että oppilaiden vaatetus ja varusteet voivat muodostua haasteeksi etenkin silloin, kun ulkona oppimista ei toteuteta säännöllisesti: "Varusteet ei ole ongelma, kun ne on tottuneet siihen, mutta voisin kuvitella, että mitä harvemmin tehdään ja jos on semmoisessa ympäristössä missä ei ole niinku kumpparit ja sadetakit vakkari tavaraa" (Haastateltava 11). Osa opettajista on kuitenkin sisällyttänyt ulko-opetuksen vahvasti osaksi omaa pedagogista toimintatapaansa. He siis käyttävät ulko-oppimisympäristöjä vuoden ympäri säästä riippumatta, mikä vaatii erityistä huomion kiinnittämistä oppilaiden varustukseen. Kylmä tai sateinen sää voi rajoittaa opetuksen toteutusta, jos oppilaat eivät ole pukeutuneet asianmukaisesti. Jotkut opettajat taas ovat mukavuudenhaluisempia ja ajoittavat opetuksensa sään puolesta suotuisampiin ajankohtiin syksyille ja keväälle. Aineistosta nousi esiin, että suurin osa opettajista toimii näin kausiluonteisesti. Kuitenkin kaikki haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä, jotain ulko-oppimisympäristöä vähintään kerran viikossa.

Keskusteltaessa ulko-oppimisympäristöjen käytöstä opettajat nostivat esille koulunkäynninavustajien tai muiden opettajien tarpeellisuuden. Läheskään kaikki opettajat eivät koe turvalliseksi lähteä hyödyntämään kauempana olevia ulko-oppimisympäristöjä yksin: "Jos en olisi saanut ohjaajaa niin en tiedä olisinko uskaltanut mennä jo yksin. En varmaan olisi, koska siinä on kuitenkin aina riskinsä" (Haastateltava 3). Erityisesti opetusuransa alkuvaiheessa olevat opettajat kokevat epävarmuutta ulko-opetuksen toteuttamisessa ilman lisäresursseja. Haastatteluista ilmeni, että koulujen rajalliset resurssit usein kohdennetaan ensisijaisesti luokkahuoneessa tapahtuvaan opetukseen ja oppilaiden tukemiseen siellä: "Meidän resurssit menee semmosiin kurinpidollisiin tai sellasiin asioihin,

että kun jotkut lapset tarvitsee ihan siihen luokkahuoneeseen tukea toisten turvallisuuden takia. Sitten valitettavasti just tällaiseen niitä ei sitten usein riitä” (Haastateltava 6).

Joissain kouluissa resurssiongelmia on ratkaistu yhteisopettajuudella: ”Meillä on tosi vahva yhteisopettajuus. Meitä on 3 luokanopettajaa ja yksi ohjaaja aina mukana siellä metsässä” (Haastateltava 5). Olisi kuitenkin hyvä muistaa, että ulko-oppimisympäristöjen hyödyntäminen on aina turvallisempaa useamman aikuisen ollessa mukana. Yksi haastateltava nosti esille myös sen, että joillain retkillä myös huoltajat voivat olla mukana: ”Oppilaiden huoltajia saattaa tulla myös mielellään retkille auttamaan, jos vaikka tietää, että se oma lapsi on semmoinen, joka hyötyisi siitä, että on siellä auttamassa. Mutta sitä ei tietenkään voi millään tavalla vaatia tai olettaa” (Haastateltava 1).

5.3.3 Opettajan rooli

Opettajan rooli on keskeinen ulko-oppimisympäristöjen hyödyntämisessä. Tutkimusaineiston perusteella opettajalla on huomattava päätävävalta sen suhteen, mitä oppimisympäristöjä käytetään ja millä tavoin ne integroidaan opetukseen. Opettajan oma asenne, kiinnostus ja aiemmat kokemukset vaikuttavat merkittävästi ulko-oppimisympäristöjen käyttöön: ”Mä väitän, että [ulko-oppimisympäristöjen käyttöön vaikuttava] suurin tekijä on se, että se itse opettaja, että haluaako se mennä ja tehdä, kun meillä kuitenkin on niin valtava se autonomia, että me voi itse päättää, että kuinka me tehdään ja muuta” (Haastateltava 9).

Aineistosta nousi esiin, että erityisesti kokeneemmilla opettajilla on suurempi itsevarmuus ja kyky hyödyntää ulko-oppimisympäristöjä säännöllisesti. Pitkän työkokemuksen omaavat opettajat kokevat vähemmän epävarmuutta ja tarvitsevat vähemmän tukea toiminnan järjestämiseen. Toisaalta uransa alkuvaiheessa olevat opettajat saattavat kaivata enemmän kollegiaalista tukea tai yhteisopettajuuden mahdollisuuksia, mikä voi vaikuttaa ulko-oppimisympäristöjen käyttöön: ”Ohjaaja-apua en juurikaan saa, että oon yleensä yksin 24 oppilaan kanssa, mutta jotenkin se on itselle tuttua, niin se ei ole nyt ollut kynnyskysymys. Mutta joku, joka aloittelee toimintaa niin varmaan haluaisi jotakin kaveritukea tai yhteisopettajuutta” (Haastateltava 6).

Opettajien aiemmat kokemukset ja koulutustausta voivat myös vaikuttaa ulko-oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Opettajat, joilla on kokemusta esimerkiksi luontokouluista tai ulkona oppimisesta opiskeluaikanaan, hyödyntävät ulko-oppimisympäristöjä monipuolisemmin ja luontevammin: ”Luontokoulun opettajatausta ja

lasten luontoleirien vetäjätausta niinku sieltä opiskelua ajoilta, että mulla on niinku ihan loputon repertuaari niinku semmoisia toiminnallisia menetelmiä ja että miten lapset saadaan innostumaan ja fokusoimaan siihen mitä ollaan tekemässä" (Haastateltava 11).

Opettajan autonomian myötä ulko-oppimisympäristöjen hyödyntäminen on pitkälti yksilöllistä ja riippuu usein opettajan omasta osaamisesta ja kiinnostuksesta. Monet opettajat kokevat, että ulkona opettaminen vaatii usein paljon enemmän suunnittelua kuin perinteisempi luokkaopetus, mikä voi vaikuttaa ulko-oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Tutkimusaineiston perusteella ulko-oppimisympäristöjen käyttö koulussa on hyvin opettajalähtöistä. Opettajan innostus, kokemus ja pedagoginen näkökulma määrittävät pitkälti sen, miten ja missä määrin he näitä ympäristöjä hyödyntävät opetuksessa.

Opettajan ja muiden ulkopuolisten toimijoiden välinen yhteistyö on myös osa koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen monipuolista hyödyntämistä. Tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, että yhteistyö syntyy useimmiten heidän omasta aktiivisuudestaan, sillä opettajan on otettava yhteys toimijoihin ja sovittava vierailuista. Toisaalta esimerkiksi kirjastot voivat olla hyvin aktiivisia ja lähettää opettajille tietoa tulevista tapahtumista ja ohjelmista: ”Kirjasto on tosi aktiivinen niinku koulujen suuntaan, että he lähettää meille niinku ihan henk kohtaa aina sähköpostilla kaikki tiedotuksia ja tapahtumista ja muuta” (Haastateltava 9). Mahdolliset kustannukset voivat kuitenkin rajoittaa osallistumismahdollisuuksia, mikä saattaa estää joidenkin ympäristöjen hyödyntämistä: ”Teatterit ja tommoiset konserttihommelit myös mainostaa paljon koululle, mutta sitten niissäkin tulee aika paljon sitten se, että sitten se hinta, että lippujen hinnat on usein sen verran kovat, että harvoin pystytään sitten lähtemään” (Haastateltava 7).

6 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat hyödyntävät koulurakennuksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä, miten nämä ympäristöt vaikuttavat opetukseen ja oppilaiden oppimiseen sekä mitkä tekijät edistävät tai estävät niiden käyttöä. Tutkimus suoritettiin haastattelemalla 11:ta luokanopettajaa. Tutkimusaineiston perusteella keskeisiksi havainnoiksi nousivat ulko-oppimisympäristöjen käytön monipuolisuus, niiden useat pedagogiset hyödyt sekä resursseihin liittyvät haasteet.

Nämä tutkimustulokset perustuvat opettajien näkemyksiin, jotka jo ennestään hyödyntävät ulko-oppimisympäristöjä osana opetustaan. Näin ollen havainnot heijastavat nimenomaan näiden opettajien kokemuksia ja käytänteitä. Tutkimus ei tarjoa kattavaa kuvaa kaikkien opettajien suhtautumisesta ulko-oppimisympäristöihin, sillä osa opettajista saattaa käyttää niitä hyvin vähän tai ei lainkaan. Joillekin opettajille ulko-oppimisympäristöt voivat näyttäytyä vaikeasti hyödynnettävinä tai jopa tarpeettomina, mikä voi johtua esimerkiksi henkilökohtaisista opetusmieltymyksistä, resurssien puutteesta tai koulun toimintakulttuurista.

6.1 Päätulokset

Tutkimuksen keskeinen havainto on, että luontoympäristöt ovat opettajien keskuudessa suosituimpia ulko-oppimisympäristöjä. Luonnon tarjoamat moniaistilliset kokemukset, saavutettavuus ja joustavuus tekevät siitä luontevan valinnan. Tämä havainto on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan luontoympäristöt tukevat kokemuksellista ja toiminnallista oppimista sekä edistävät keskittymistä ja motivaatiota (Waite, 2011; Fägerstam, 2014). Sen sijaan kaupunkiympäristön, rakennetun ympäristön sekä kulttuuri- ja historiallisten kohteiden käyttö oli vähäisempää, mikä johtui enemmän lukujärjestyksen, koulun resurssien sekä logististen haasteiden asettamista rajoituksista. Beames ym. (2012) ovat tuoneet esiin, että koulun maantieteellinen sijainti ja resurssit vaikuttavat merkittävästi ulko-opetuksen toteuttamiseen, ja tämä havainto vahvistui myös tässä tutkimuksessa.

Ulko-oppimisympäristöjen käyttöön liittyy sekä pedagogisia hyötyjä että käytännön haasteita. Opettajat korostivat toiminnallisen ja käytännönläheisen työskentelyn merkitystä, sillä ulkona opitut asiat säilyvät usein pitkäkestoisessa muistissa. Tämä tukee aikaisempaa tutkimusta, jonka mukaan ulko-opetus edistää syvempää ymmärrystä ja oppimisen siirtovaikutusta luokahuoneessa tapahtuvaan opetukseen (Fägerstam, 2014). Oppilaat suhtautuivat pääosin positiivisesti ulko-oppimisympäristöihin, mikä vahvistaa Rickinsonin ym. (2004)

tutkimustuloksia ulkona oppimisen motivaatiota lisäävästä vaikutuksesta. Toisaalta opettajat kokivat ryhmän hallinnan ja ulkoiset häiriötekijät merkittävinä haasteina. Tämä on linjassa Fägerstamin (2014) havaintojen kanssa, että ulko-opetus vaatii opettajilta erityisiä organisointitaitoja ja kykyä ylläpitää oppilaiden keskittymistä vaihtelevissa ympäristöissä.

Tutkimuksen mukaan opettajan rooli on keskeinen ulko-oppimisympäristöjen hyödyntämisessä, ja erityisesti opettajan henkilökohtaiset asenteet ja aiemmat kokemukset vaikuttavat merkittävästi niiden käyttöön. Beckerin ym. (2017) mukaan myönteinen suhtautuminen ja aiempi kokemus ulko-opetuksesta lisäävät sen käyttöä, kun taas epävarmuus tai kokemattomuus voivat rajoittaa sitä. Tämä viittaa siihen, että opettajan pedagoginen vapaus ja henkilökohtainen mukavuusalue vaikuttavat opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Toisaalta perinteiset käsitykset koulutyöstä ja opetuksen rakenteista voivat rajoittaa ulko-oppimisympäristöjen käyttöä tuoden esiin muun muassa tarpeen opettajankoulutuksen kehittämiseksi, jotta opettajat voisivat omaksua ulko-opetuksen paremmin osaksi pedagogista repertuaariaan.

6.2 Johtopäätökset

Monet haastateltavat nostivat esille oman kokemuksensa perusteella, että opetusuransa alussa olevat luokanopettajat kokevat ulko-oppimisympäristöjen käytön aloittamisen olevan vaikeaa. Kynnys luokahuoneen ulkopuolelle siirtymiseen voi olla suuri, ja opetusuransa alussa olevat opettajat eivät tiedä miten lähteä toteuttamaan opetusta ulko-oppimisympäristöissä. Aineiston perusteella suureksi resurssikysymykseksi nousi juuri muiden opettajien tai koulunkäynnin avustajien saaminen mukaan ulko-oppimisympäristöihin. Tämä avustajien mukana oleminen nousi ehdotukseksi madaltamaan tuoreiden luokanopettajien kynnystä uusien oppimisympäristöjen hyödyntämisessä. Ajatus kumpusi siitä, että vastuu oppilaista jakautuisi paremmin. On kuitenkin hyvä muistaa ulko-oppimisympäristöihin liittyvät turvallisuuskysymykset. Vaikka opettaja pystyisikin opettamaan ulko-oppimisympäristöissä yksin, ei se välttämättä ole turvallisin vaihtoehto. Jos ulko-oppimisympäristössä jollekin oppilaalle sattuu tapaturma, on muista aikuisista todella suuri apu tällaisessa tilanteessa.

Avustajia ei kuitenkaan ole aina saatavilla johtuen koulujen resurssien rajallisuudesta. Ratkaisuehdotuksia pohdittaessa esiin nousi kysymys opettajankoulutuksen antamista valmiuksista luokahuoneen ulkopuolella tapahtuvaan opetukseen. Tulisiko opettajankoulutuksen pystyä luomaan paremmat edellytykset sille, että opettajat olisivat itsevarmempia käyttämään muitakin oppimisympäristöjä luokahuoneen lisäksi. Rauman

opettajakoulutuslaitoksella ei juurikaan ole sellaisia kursseja tai opintokokonaisuuksia, joissa päästäisiin pohtimaan erilaisia pedagogisia toteutuksia luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuviin opetustilanteisiin. Tämä on erikoista, sillä aiempien tutkimusten perusteella voi kiistattomasti todeta, että oppimista tapahtuu erilaisissa ympäristöissä ja ne tuovat mukanaan monia hyötyjä. Pitäisikö opettajankoulutuksen sisältämien harjoittelujaksojen sisältää myös jonkinlainen opintokokonaisuus koulurakennuksen ulkopuolella?

Haastateltavat kertoivat myös asioista, jotka he kokevat opetuksellisina haasteina, mutta ratkaisuehdotuksia näihin ei juurikaan tullut. Jälkikäteen ajateltuna haastattelukysymyksissä ei edes ollut jatkokysymystä siitä, miten opettajat ajattelisivat lähteä ratkomaan näitä haasteita. Tulosten perusteella suurin haaste oli juuri ryhmän hallinta. Esille nousi, miten on normaalia, että luokkahuoneessa opettaessa monella opettajalla on tietty tunnin aloitus ja -lopetus rutiini. Tämä tulisi ottaa huomioon myös ulko-oppimisympäristöissä opettaessa. Opettajien tulisi luoda rutiineja myös luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuviin opetustilanteisiin, sillä se voisi omalta osaltaan auttaa ryhmän hallinnassa. Rutiinien luominen vaatii kuitenkin myös sen, että ulko-oppimisympäristöjä käytettäisiin useammin kuin vain satunnaisesti. Vain käyttökertojen myötä rutiinit voivat muodostua ja ulko-oppimisympäristöjen hyödyntäminen voisi helpottua kerta kerralta.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimusta voisi tehdä muuan muassa siitä, miten opettajankoulutuksen sisältämät harjoittelujaksot ja teoreettinen sisältö valmistavat luokanopettajia hyödyntämään ulko-oppimisympäristöjä. Erityisen kiinnostavaa olisi selvittää, millaisia käytännön kokemuksia opiskelijat saavat harjoittelujaksojen aikana ja missä määrin heille tarjotaan mahdollisuuksia kokeilla erilaisia oppimisympäristöjä koulurakennuksen ulkopuolella. Lisäksi olisi tärkeää kartoittaa, sisältyykö opettajankoulutuksen kurssitarjontaan ulko-oppimisympäristöihin liittyvää teoriaa ja pedagogisia käytänteitä. Haastatteleamalla vastavalmistuneita luokanopettajia voitaisiin selvittää, kokevatko he olevansa riittävän valmiita hyödyntämään luokkahuoneen ulkopuolisia oppimisympäristöjä opetuksessaan.

Toinen mahdollinen jatkotutkimusaihe liittyy ulko-oppimisympäristöjen vaikutukseen oppilaiden hyvinvointiin, erityisesti mielenterveyden näkökulmasta. Koska tämä tutkimus keskittyi pääasiassa opettajien näkemyksiin, olisi mielenkiintoista tarkastella oppilaiden kokemuksia ja tuntemuksia ulkona oppimisesta. Erityisesti ulko-oppimisympäristöjen vaikutus stressitasoihin, keskittymiskykyyn ja kouluviihtyvyyteen ansaitsisi lisää tutkimusta.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet ulko-opetuksen pedagogisia hyötyjä, mutta oppilaiden näkökulma ja heidän subjektiiviset kokemuksensa ovat jääneet vähemmälle huomiolle.

Voisi myös olla hyödyllistä tutkia yksityiskohtaisemmin yksittäisiä ulko-oppimisympäristöihin liittyviä teemoja. Tämä tutkimus tarkasteli yleisellä tasolla, miten alakoulussa toteutetaan opetusta ulko-oppimisympäristöissä, mitä se vaatii ja miten ne vaikuttavat oppilaiden oppimiseen. Jatkossa voitaisiin syventyä tarkemmin esimerkiksi eri ulko-oppimisympäristöihin ja niiden hyödyntämiseen eri oppiaineissa. Esimerkiksi luonnonympäristöjen, kaupunkiympäristöjen ja kulttuurikohteiden käyttö opetuksessa ansaitsisi yksityiskohtaisempaa tarkastelua. Näin voitaisiin tunnistaa tarkemmin eri ympäristöjen pedagogiset mahdollisuudet ja kehittää opettajille konkreettisia käytännön malleja niiden hyödyntämiseen.

Kaiken kaikkiaan ulko-oppimisympäristöjen käyttö opetuksessa on monipuolinen ja laaja-alainen ilmiö, jonka tutkiminen eri näkökulmista voi tuottaa arvokasta tietoa opetuksen kehittämiseksi. Jatkotutkimuksilla voitaisiin edistää niin opettajankoulutuksen sisältöjen kehittämistä kuin oppilaiden hyvinvoinnin tukemista ulkona tapahtuvan oppimisen keinoin.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Anderson, D., Lucas, K. B., & Ginns, I. S. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, *40*(2), 177–199.
- Barrable, A. (2019). The Case for Nature Connectedness as a Distinct Goal of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, *6*(2), 59-70.
- Beames, S., Higgins, P. J., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: theory and guidelines for practice* (1st ed.). Routledge.
- Beames, S., & Ross, H. (2010). Journeys outside the classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *10*(2), 95–109.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(5), 485-505.
- Berman, M. G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2008). The Cognitive Benefits of Interacting with Nature. *Psychological Science*, *19*(12), 1207–1212.
- Carrier, S. J., Tugurian, L. P., & Thomson, M. M. (2013). Elementary Science Indoors and Out: Teachers, Time, and Testing. *Research in Science Education (Australasian Science Education Research Association)*, *43*(5), 2059–2083.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London; Routledge.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone.
- Díaz, S., Demissew, S., Carabias, J., Joly, C., Lonsdale, M., Ash, N., Larigauderie, A., Adhikari, J. R., Arico, S., Báldi, A., Bartuska, A., Baste, I. A., Bilgin, A., Brondizio, E., Chan, K. M., Figueroa, V. E., Duraiappah, A., Fischer, M., Hill, R., ... Zlatanova, D. (2015). The IPBES Conceptual Framework—connecting nature and people. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, *14*, 1–16.

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2012). *The museum experience revisited* (1st ed.). Left Coast Press.
- Freire, P. (2014) *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*, Bloomsbury Academic & Professional. ProQuest Ebook Central.
- Fägerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 56–81.
- Fägerstam, E., & Samuelsson, J. (2012). Learning arithmetic outdoors in junior high school – influence on performance and self-regulating skills. *Education 3-13*, 42(4), 419–431.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619–654.
- Higgins, P. (2009). Into the Big Wide World: Sustainable Experiential Education for the 21st Century. *The Journal of Experiential Education*, 32(1), 44–60.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their visitors* (1st ed.). Routledge.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163–178.
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and Environmental Education: Looking beyond Sustainable Development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1–21.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Kaplan, R., Kaplan, S., & Penning-Rowsell, E. C. (1992). The experience of nature - a psychological perspective [Review of *the experience of nature - a psychological perspective*]. *Progress in Human Geography*, 16(3), 462–462.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology, 10*, 305–305.
- Laine, A., Elonheimo, M., & Kettunen, A. (toim.). (2018). *Loikkaa ulkoluokkaan: Opas ulkona opettamiseen*. Plusprint.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Louv, R. (2010). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Atlantic Books.
- Malone, K., & Tranter, P. (2003). School grounds as sites for learning: Making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research, 9*(3), 283–303.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together* (1st ed.). Routledge.
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M., & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place, 58*, 102136–102136.
- OECD (2013), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing.
- Palmberg, I. E., & Kuru, J. (2000). Outdoor Activities as a Basis for Environmental Responsibility. *The Journal of Environmental Education, 31*(4), 32–36.
- Pretty, J., Peacock, J., Sellens, M., & Griffin, M. (2005). The mental and physical health outcomes of green exercise. *International Journal of Environmental Health Research, 15*(5), 319–337.

- Rickinson, M., Dillon, J. Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D., Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research in England and Wales & King's College London.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 909–921.
- Sauvé, L. (2005). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 11-37.
- Tal, T., & Morag, O. (2007). School visits to natural history museums: Teaching or enriching? *Journal of Research in Science Teaching*, 44(5), 747–769.
- Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*. UNESCO.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 25(6), 631–645.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä.
- Vygotski, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13*, 39(1), 65–82.
- Wals, A. E. J. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177–186.
- Wals, A. E. J., & Corcoran, P. B. (2012). *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen Academic Publishers.

Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby Nature: A Buffer of Life Stress among Rural Children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311–330.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wurdinger, S. D., & Bezon, J. L. (2009). Teaching practices that promote student learning: Five experiential approaches. *Journal of Teaching and Learning (Windsor)*, 6(1).

Liitteet

Liite 1. Sähköpostiviesti

Hei sinä koulurakennuksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä käyttävä luokanopettaja!

Olemme kaksi kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijaa Rauman opettajakoulutuslaitokselta. Teemme kandidaatintutkielmaa aiheenamme koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen alakoulussa. Tutkielmaamme ohjaa yliopistotutkija Teija Koskela. Tarkemmin tutkimme, miten alakoulunopettajat käyttävät hyödykseen ulko-oppimisympäristöjä opetuksessaan sekä sitä, mitä vaikutuksia niiden hyödyntämisellä on oppilaisiin ja opetukseen.

Keräämme tutkimusaineiston haastatteluilla ja etsimme tutkimukseen ensisijaisesti luokanopettajia, jotka ovat opetuksessaan hyödyntäneet koulurakennuksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä. Mikäli tunnistat itsesi tästä kuvauksesta ja haluaisit jakaa omia kokemuksiasi tutkimastamme aiheesta, niin haastattelisimme sinua mielellämme!

Haastattelu kestää n. 30–45 minuuttia ja se äänitetään. Aineistoa käsiteltäessä pidämme huolen siitä, että pysytte tutkimuksessa anonyyminä. Haastattelusta saatava tutkimusaineisto säilytetään Turun yliopiston säädösten mukaan viisi vuotta Turun yliopiston tietoturvalisessa järjestelmässä. Tutkimusta ei erikseen julkaista, mutta valmistuessaan se on saatavilla Turun yliopiston kirjastosta.

Haastattelut suoritetaan aikavälillä 20.1.25-14.2.25 eli viikoilla 4–7/25. Haastattelu onnistuu lähitapaamisella tai etäyhteyden avulla. Jos olet kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, niin ota meihin yhteyttä sähköpostitse (sähköposti tai sähköposti). Ehdottakaa rohkeasti teille sopivaa ajankohtaa, jolloin haastattelun voisi toteuttaa. Olisimme hyvin kiitollisia osallistumisestanne!

Ystävällisin terveisin,

Elina Jurva ja Kaisla Karvinen

Liite 2. Sähköpostiviesti

Osallistumispyyntö kandidaatintutkielmaan

Hei sinä koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä käyttävä luokanopettaja!

Olemme kaksi kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijaa Rauman opettajakoulutuslaitokselta. Teemme kandidaatintutkielmaa aiheenamme koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen alakoulussa. Tutkielmaamme ohjaa yliopistotutkija Teija Koskela. Tarkemmin tutkimme, miten alakoulunopettajat käyttävät hyödykseen ulko-oppimisympäristöjä opetuksessaan sekä sitä, mitä vaikutuksia niiden hyödyntämisellä on oppilaisiin ja opetukseen. Mikäli hyödynnät opetuksessasi koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä ja haluaisit jakaa omia kokemuksiasi aiheesta, niin haastattelisimme sinua mielellämme!

Haastattelu kestää n. 30 minuuttia ja se äänitetään, mutta pidämme huolen siitä, että pysytte tutkimuksessa anonyyminä. Haastatteluja suoritetaan aikavälillä 27.1.25-14.2.25 eli viikoilla 5–7/25. Haastattelut toteutetaan lähitapaamisella tai etäyhteyden avulla. Jos olet kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, niin ota meihin yhteyttä sähköpostitse (sähköposti tai sähköposti). Ehdottakaa rohkeasti teille sopivaa ajankohtaa, jolloin haastattelun voisi toteuttaa. Olisimme hyvin kiitollisia osallistumisestanne!

Ystävällisin terveisin,

Elina Jurva ja Kaisla Karvinen

Liite 3. Facebook päivitys

Hei luokanopettajat!

Olemme 3. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitokselta. Etsimme haastateltavia kandidaatintutkielmaan koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämisestä alakoulussa. Tutkielmamme tavoitteena on kerätä luokanopettajien kokemuksia ja havaintoja ulko-oppimisympäristöjen käytöstä osana opetusta.

Olisimme erittäin kiitollisia, jos osallistuisit noin 30 minuutin haastatteluun aiheestamme ja auttaisit meitä tutkielmassamme. Olemme suunnitelleet tekevämme haastattelut helmikuun aikana. Haastattelu voidaan toteuttaa etänä Teamsin tai Zoomin välityksellä. Voit ilmoittaa halukkuutesi osallistua haastatteluun minulle yksityisviestillä tai sähköpostitse (sähköposti).

Ole minuun matalalla kynnyksellä yhteydessä, mikäli haluat lisätietoa tutkielmastamme.

Ystävällisin terveisin,

Elina Jurva ja Kaisla Karvinen

Turun yliopisto

Liite 4. Facebook päivitys

Hei arvon naiset! Me ollaan opiskelukaverin kanssa nyt melko kiperässä tilanteessa meidän kandidaattien suhteen ja tarvittaisiin teiltä kipeästi apuja!

Olemme siis 3. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita Rauman opettajankoulutuslaitokselta. Etsimme haastateltavia kandidaatintutkielmaan koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen käytöstä alakoulussa. Valitettavasti emme ole vielä tähän mennessä saaneet ketään haastateltavaksi ja työmme ei tällä hetkellä etene. Saattaa olla, että joudumme vielä kokonaan vaihtamaan aihetta ja tähän asti tekemämme työ meni silloin hukkaan. Tästä syystä olisimmekin erittäin erittäin kiitollisia, jos täältä löytyisi joku aiheesta kiinnostanut luokanopettaja, jolta löytyisi aikaa osallistua haastatteluun tai jos tiedätte jonkun, jolle aiheestamme voisi vinkata.

Tutkielmamme tavoitteena on siis kerätä luokanopettajien kokemuksia ja havaintoja ulkopimisympäristöjen käytöstä osana opetusta. Haastattelu kestäisi n.30min ja se toteutettaisiin etänä Teamsin tai Zoomin välityksellä. Voit ilmoittaa halukkuutesi osallistua haastatteluun minulle yksityisviestillä tai sähköpostitse (sähköposti).

Mikäli haluat lisätietoa tutkielmastamme, ole minuun matalalla kynnyksellä yhteydessä!

Ystävällisin terveisin,

Elina Jurva ja Kaisla Karvinen

Turun Yliopisto

Liite 5. Haastattelukysymykset

Taustoituskysymykset

1. Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana?
2. Mitä luokka-asteita olet opettanut ja mitä luokka-astetta opetat tällä hetkellä?

1. Pohjustusta koulurakennuksen ulkopuolisia oppimisympäristöjen käytöstä opetuksessa

1. Mitä koulurakennuksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä hyödynnät opetuksessasi ja miten?
2. Mitkä oppimisympäristöt ovat helppoja tai haastavia hyödyntää? Miksi?
3. Kuinka usein hyödynnät ulko-oppimisympäristöjä lukuvuoden aikana?
4. Eroaako niiden käyttö eri luokka-asteilla? Jos kyllä, miten? Jos ei niin, miksi?
5. Missä oppiaineissa hyödynnät ulko-oppimisympäristöjä?

2. Vaikutukset opetukseen ja oppimiseen

4. Mitä pedagogisia hyötyjä ulko-oppimisympäristöt tuovat opetukseen ja oppilaille?
5. Entä mitä pedagogisia haasteita ne voivat aiheuttaa?
6. Miten ulko-oppimisympäristöt mielestäsi vaikuttavat oppilaiden motivaatioon ja oppimistuloksiin?
7. Miten oppilaat suhtautuvat ulko-oppimisympäristöjen käyttöön?
8. Tarvitseeko opettajan muuttaa opetustaan ulko-oppimisympäristöissä? Jos kyllä, miten? Jos ei niin, miksi?

3. Käyttöön liittyvät haasteet ja mahdollisuudet

9. Mitä käytännön haasteita koulurakennuksen ulkopuolisten oppimisympäristöjen käytössä ilmenee?
10. Millaisia resursseja on käytettävissä ulko-oppimisympäristöjä hyödynnettäessä?
11. Kuinka koulun resurssit vaikuttavat ulko-oppimisympäristöjen käyttöön?
12. Miten mahdollinen yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa tapahtuu ja sujuu?
13. Kuka tekee päätökset ulko-oppimisympäristöjen käytöstä?
14. Onko jotain muuta, mitä haluaisit lisätä aiheeseen liittyen?